POLONISTA

ORGAN TOWARZYSTWA
POLONISTÓW RZECZYPOSPOLITEJ
POLSKIEJ POŚWIĘCONY
SPRAWOM NAUCZANIA
JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK VIII.

ZESZYT II. MARZEC – KWIECIEŃ 1938

WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU II.

Redaktor: *Juliusz Saloni.*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper.*

Warunki prenumeraty „Polonisty“ i „Życia Literackiego“:

rocznie . 13 zł („Polonista“ — 6 zł 50 gr), numer pojedynczy 1 zł 50 gr,
półrocznie 7 zł („Polonista“ — 3 zł 50 gr). Każdy zeszyt obejmować będzie w r. 1938 co najmniej $2^1/_2$ ark. druku.

Członkowie Tow. Polonistów R. P. otrzymują oba czasopisma z tytułu opłacania składki członkowskiej.

Adres Redakcji:

„Polonista“, Warszawa 1, „Biblioteka Polska“, Św. Jańska 4.
Tel. red. 7-00-83. Telefon sekr. red. 12-60-77.

Adres Administracji:

Biuro Zarz. Gł. Tow. Polonistów R. P., Warszawa 1, Stare Miasto 31 (Kamienica Ks. Mazowieckich).

Konto czekowe w P.K.O.: nr 68 (Tow. Polonistów R. P. Zarz. Gł.).

Dr Władysław Szyszkowski.

Program języka polskiego w gimnazjum w świetle czteroletniego doświadczenia. (Dok.)

Oparcie całej nauki gramatyki na bezpośredniej obserwacji zjawisk językowych uznano również za słuszne. Podkreślano, że traktowanie takie przyczynia się do wyrobienia wrażliwości językowej, uczy obserwować mowę własną i cudzą i chwytać jej charakterystyczne cechy. Tylko nauczyciele szkół z niepolskim językiem nauczania stwierdzają, że na terenie ich pracy obserwacje takie często są utrudnione wskutek nieprawidłowej wymowy i błędów językowych, w związku zaś z tym domagają się dla siebie pewnych odchyleń w programach i podręcznikach w duchu gramatyki normatywnej. W szkołach polskich jedna tylko kwestia sprawiała pod tym względem trudności, mianowicie obserwacja upodobnienia międzywyrazowego pod względem dźwięczności w zależności od różnych obszarów językowych [1]). Obok niej także sprawa gwar ze względu na trudności w zbieraniu przykładów mowy żywej.

Układ koncentryczny materiału naukowego nie budziłby również wątpliwości, gdyby nie sprawa korelacji z programami innych języków, zwłaszcza z językiem łacińskim. Ustawicznie pojawiają się mianowicie skargi na to, że kiedy polonista uczy o zdaniu złożonym (kl. I), łacinnikowi potrzebny jest rozbiór zdania pojedynczego i odwrotnie, oraz że terminologia gramatyczna nie jest we wszystkich językach jednolita. Trzeba jednak stwierdzić, że uzgodnienie zarówno materiału jak terminologii gramatycznej w różnych językach nie jest bynajmniej rzeczą łatwą wobec tego, że opierają się one na odrębnych systemach gramatycznych, a pojęcia w nich przyjęte nie zawsze są identyczne (np. różne rodzaje czasów, różne konstrukcje składniowe itp.). Gorzej, jeżeli różnolitość taka daje się zauważyć w gramatyce jednego i tego samego języka (np. różny podział na odmiany w różnych podręcznikach do nauki języka polskiego). Takie sprawy wymagałyby rzeczywiście jakiegoś ujednostajnienia w celu uniknięcia niepotrzebnego zamętu w głowach uczniów i ułatwienia pracy nauczycielowi.

Przechodząc od spraw ogólniejszych do materiału poszczególnych klas należy stwierdzić, że wprowadzone w kl. I właśnie ze względu na potrzeby języka łacińskiego „rozróżnianie związków czasowych, przyczynowych, celowych, skutkowych, warunkowych w zdaniach złożonych" okazało się dla autorów podręczników ze względu na odrębne podstawy polskiego systemu składniowego bardzo kłopotliwe, dla łacinników zaś mało przydatne. Należało by więc całą tę sprawę usunąć z programu kl. I i zacząć naukę

---

[1]) Szerzej omawiała tę sprawę A. D z i e m b o w s k a w artykule *Na marginesie nauki o języku w kl. II gimn.* Polonista V, str. 13.

składni w gimnazjum raczej od zdania pojedynczego, przewidzianego obecnie na klasę II, stosunki zaś znaczeniowe zdań pojedynczych w ramach zdania złożonego uwzględnić szerzej przy nauce o zdaniu złożonym w kl. II lub III. Również podział spółgłosek na twarde i miękkie z pominięciem tzw. funkcjonalnie miękkich okazał się w praktyce bardzo kłopotliwy i zmuszał do posługiwania się określeniem nic nie mówiącym (inne twarde). W kl. II wymagałaby rewizji wspomniana wyżej sprawa upodobnienia międzywyrazowego pod względem dźwięczności. W związku zaś z dużym na ogół zainteresowaniem młodzieży życiem wyrazów można by w programie tej klasy szerzej rozbudować naukę o języku staropolskim z uwzględnieniem jego zmienności pod względem znaczenia i formy oraz związku tego procesu z rozwojem kultury, przez co cały program nauki o języku nabrałby wyraźniejszego zabarwienia kulturalnego. W kl. III domagają się niektórzy ograniczenia materiału z zakresu koniugacji ze względu na bardzo małe zainteresowanie młodzieży tym działem oraz narzekają na duże trudności w rozróżnianiu zdań podrzędnych, (zwłaszcza podmiotowych, przedmiotowych i orzecznikowych). Najbardziej zaś sprzeczne opinie panują co do materiału klasy IV. Jedni uważają go za bardzo ciekawy, ale zbyt trudny dla ucznia, inni przeciwnie za łatwy, ale nudny wskutek zbytniej schematyczności. Jedni szukają źródła niepowodzeń w samym programie, inni w podręcznikach zbytnio przeładowanych subtelnościami, jeszcze inni w słabym przygotowaniu młodzieży do tego rodzaju dociekań. Istotna przyczyna jednak owych narzekań zdaje się tkwić w okoliczności, że mamy tu do czynienia z nowym i mało dotychczas u nas znanym ujęciem materiału językowego, które wymaga jeszcze dalszych prób i doświadczeń, zanim będzie można wydać sąd ostateczny o jego przydatności dydaktycznej. I byłoby to naprawdę wielką szkodą, gdybyśmy zrażeni tym jednorocznym zaledwie doświadczeniem, próbowali a limine odrzucić ów najciekawszy i najbardziej żywy sposób podejścia do zjawisk językowych.

Ogólnie więc rzecz biorąc program nauki o języku w gimnazjum z wyjątkiem tego ostatniego punktu wytrzymał próbę życia. Sporo w tym zasługi podręczników, które starały się w sposób jak najbardziej praktyczny rozwiązać zadania programowe i w ciągu tych pierwszych lat realizacji programu były bardzo ważną pomocą zarówno dla nauczyciela jak dla ucznia. Nie znaczy to jednak, żeby dzięki tej pomocy dały się już ostatecznie rozwiązać wszystkie problemy związane z nauczaniem gramatyki. Wciąż bowiem budzą się wątpliwości, czy w nauczaniu tego przedmiotu utrzymujemy należytą równowagę w oświetlaniu strony formalnej i znaczeniowej języka, co ze względów dydaktycznych jest rzeczą bardzo ważną oraz czy zawsze opłaca się trud owej rzekomo samodzielnej pracy ucznia skierowanej ku rozwiązywaniu zagadnień, które polegają właściwie tylko na klasyfikacji materiału (np. w zakresie fleksji). Toteż kwestie związane

z nauczaniem języka wymagają zdaje się i nadal równie bacznej uwagi w praktyce szkolnej, jak problemy dotyczące lektury, a materiał z tej dziedziny, zwłaszcza materiał klasy IV, winien być w najbliższej przyszłości poddany bacznej obserwacji na warsztacie szkolnym, żeby można było dostatecznie się zorientować, w jakim zakresie i w jaki sposób sprawy te mogą być traktowane w nauce szkolnej z korzyścią dla młodzieży i ku zadowoleniu nauczycieli.

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu okazały się obok lektury tym działem nauki języka polskiego, dokoła którego w ciągu tego czterolecia rozwinęła się najżywsza dyskusja. Był on bowiem pierwszą próbą wprowadzenia w tę dziedzinę pewnej systematyki oraz oparcia tej nauki na pewnych ściśle określonych ćwiczeniach pomocniczych, zmierzających do wzbogacenia zasobów językowych młodzieży i wyrobienia u niej wrażliwości na dobór środków ekspresji. Koncepcja ta w swych rysach zasadniczych spotkała się z uznaniem, w szczegółach jednak wywołała sporo zastrzeżeń różnego rodzaju.

Sama więc zasada skupienia nauki mówienia i pisania w poszczególnych latach dokoła pewnych typów wypowiadania się (kl. I sprawozdanie i dyskusja, kl. II opis, kl. III charakterystyka, kl. IV przemówienie, odezwa, artykuł publicystyczny itp.) zdaje się nie budzić zastrzeżeń, tylko niektórzy zadają pytanie, czy podział taki liczy się dostatecznie z psychiką młodzieży, chociażby w zakresie stopniowania trudności. W związku z tym pojawiają się tu i owdzie głosy, by naukę tę podobnie jak naukę o języku oprzeć na zasadzie koncentryczności materiału, tj. w każdej klasie uprawiać jednocześnie wszystkie formy wypowiadania się lub przynajmniej poddać rewizji ów układ zaczynając np. całą naukę od opisu jako sprawy rzekomo najłatwiejszej. Inni zaś żalą się, że program z wyjątkiem kl. IV ma na oku wyłącznie ćwiczenia piśmienne, wskutek czego kultura żywej mowy wydaje się w praktyce szkolnej bardzo zaniedbaną i program kl. IV niewiele już pod tym względem pomoże. Dają się jednak słyszeć takie uwagi, że wspomniane typy wypowiadania się nie dadzą się tak ściśle odgraniczyć od siebie, żeby można z nich czynić specjalne ośrodki ćwiczeń, że np. opis przechodzi bardzo często w opowiadanie, charakterystyka łączy się bardzo ściśle z opisem itp. Głosy te więc, jakkolwiek nieliczne, dotykają kwestii w tym wypadku zasadniczej: systematycznego układu tego działu nauczania i z tego względu wymagają w razie rewizji programu dokładniejszego rozważenia.

Spośród form wypowiadania się przewidzianych na poszczególne lata nauczania uwaga nauczycieli skupiła się zwłaszcza na materiale kl. II i IV. Jakkolwiek w kl. II opisano najrozmaitsze przedmioty począwszy od przyborów codziennych ucznia, a skończywszy na arcydziełach sztuki, przy czym nie brak było ciekawych pomysłów metodycznych (jak np. opis

zbiorowy Katowic dla dzieci opolskich), stwierdzano niejednokrotnie, że była to praca bardzo nużąca dla nauczyciela i młodzieży. Stąd propozycje, by w tej dziedzinie ograniczyć się raczej do opisów przedmiotów bardziej złożonych (opisy obrazów, budowli, krajobrazów), niż zamęczać uczniów drobiazgowymi opisami przedmiotów użytku codziennego, chociażby to z punktu widzenia potrzeb innych nauk było pożądane. W kl. IV zaś nauka przemówień i odezw, tak ważna ze względu na przygotowanie życiowe młodzieży, cierpiała na chroniczny brak naturalnych sytuacji, w których by przemówienie było wyrazem wewnętrznej potrzeby wypowiedzenia się, nie zaś tylko sztucznym popisem retorycznym. Co się zaś tyczy artykułów publicystycznych — to uznano je na ogół za mniej ważne w zestawieniu z rozprawkami, do których należało by zdaniem niektórych zaprawiać uczniów już na stopniu gimnazjalnym. W innych klasach przewidziany materiał nie budził poważniejszych zastrzeżeń. Stwierdzano tylko, że wdrożenie młodzieży do sprawozdań i dyskusji nie da się osiągnąć w ramach kl. I, lecz trzeba uprawiać te formy dość intensywnie także w następnych klasach, co oczywiście jest łatwe do przeprowadzenia w praktyce, gdyż program przestrzega wyraźnie przed jakąkolwiek wyłącznością pod tym względem. W kl. III zaś pewne trudności powodował opis portretów ze względu na sugestie historyczne, co również jest już raczej kwestią metodyczną niż programową.

W zakresie ćwiczeń pomocniczych (ćwiczenia słownikowe, redakcyjne, kompozycyjne, poprawcze) przedmiotem ożywionej polemiki zarówno w ramach konferencji rejonowych jak na łamach prasy fachowej [1]) stały się ćwiczenia redakcyjne. Dając podnietę do ciekawych pomysłów metodycznych ten punkt programu stał się jednocześnie przedmiotem bardzo poważnych zastrzeżeń natury zasadniczej. Podkreślano, że forma stylistyczna, jaką się tą drogą osiąga, jest jakimś stylem bezosobowym, że rezultaty tych ćwiczeń są niewspółmierne z trudem i czasem im poświęconym, że nie kształcą one stylu indywidualnego, lecz co najwyżej wyrabiają pewną wrażliwość stylistyczną itd. Ostateczne rezultaty tej polemiki zdają się krystalizować w poglądzie, że ćwiczenia te mogą mieć zastosowanie tylko w niektórych formach wypowiadania się (opis, odezwa), że należy przy tym jak najbardziej uszanować indywidualne cechy stylu ucznia, wreszcie że można je stosować tylko sporadycznie ze względu na ilość czasu, jaki to pochłania. Obok tego zaś podkreślono słusznie, że mogą być one zwłaszcza z pożytkiem stosowane w parafrazach z języka staropolskiego na współczesny, przekładach z języków obcych, skracaniu tekstów itp. W każdym razie wobec tak ożywionej polemiki punkt ten w nowym

[1]) Placzek M. *Ćwiczenia redakcyjne.* Gimnazjum 1934 nr 3; Hełm-Pirgowa J. *Metodyka ćwiczeń redakcyjnych.* Polonista VI Z. I i II i III; Balicki S. *O niebezpieczeństwach tzw. ćwiczeń redakcyjnych.* Tamże Z. 5.

wydaniu programu zdaje się wymagać pewnej rewizji oraz obszerniejszego omówienia w uwagach metodycznych.

Najważniejszą jednak przeszkodą w należytej realizacji ćwiczeń w mówieniu i pisaniu przewidzianych programem jest brak dostatecznego opracowania teoretycznych podstaw tych kwestii. Stylistyka normatywna uległa u nas całkowitemu zapomnieniu, stylistyka zaś opisowa ogranicza teren swych badań wyłącznie do literatury pięknej. Toteż chociaż w toku praktyki szkolnej zmuszeni jesteśmy używać ustawicznie takich terminów, jak opis, charakterystyka, sprawozdanie, przemówienie itp., nie umiemy sobie zdać dostatecznie sprawy z zakresu i treści tych pojęć, nie znamy charakterystycznych znamion techniki i stylu tych rodzajów mówniczych itp., co jest bardzo wielkim utrudnieniem całej tej sprawy na gruncie szkolnym. Daremnie też oczekujemy od lat czterech na podręczniki z tej dziedziny — lub chociażby dokładniejsze wskazówki praktyczne, gdy na gruncie obcym, francuskim i niemieckim, sporo jest takich kompendiów do użytku młodzieży lub nauczycieli. Posunięcie u nas tej sprawy naprzód jest najważniejszym warunkiem powodzenia na tym polu tak ważnym ze względu na rezultaty praktyczne nauki języka ojczystego.

Mało również posunęła się naprzód w ciągu tych lat czterech sprawa pomocy naukowych. Zarówno wytwórczość wydawnicza jak zaopatrzenie szkół wciąż jeszcze wiele pozostawia do życzenia. Daremnie domagają się poloniści albumów z dziejów kultury polskiej, reprodukcji arcydzieł sztuki, nowych płyt gramofonowych, zwłaszcza do nauki o gwarach itp. Trudno też zaopatrzyć szkoły w dostateczną ilość encyklopedii, słowników, książek z zakresu lektury beletrystycznej i naukowej. Cóż zaś dopiero mówić o pracowniach polonistycznych lub chociażby humanistycznych, które zaledwie istnieją tu i owdzie i cierpią chronicznie na brak funduszów. Jeżeli więc wśród tych trudnych warunków materialnych, słabego przygotowania młodzieży ze szkół powszechnych itp. przeszkód udało się osiągnąć w zakresie realizacji programu gimnazjalnego pewne rezultaty, jest to przede wszystkim zasługą nauczycieli, którzy w ciągu tych czterech lat nie szczędzili dobrej woli, trudu, a nieraz i kosztów materialnych, żeby jak najlepiej odpowiedzieć temu zadaniu, jaki nakładał na nich program. Istnieje więc uzasadniona nadzieja, że po pewnej rewizji samego programu oraz lepszym wypróbowaniu tych jego punktów, które w tym czteroletnim okresie sprawiały szczególniejsze trudności, realizacja jego będzie coraz pełniejsza i skuteczniejsza.

Zbieranie plonu czteroletnich doświadczeń na niwie gimnazjalnej zbiegło się z nową siejbą na twardym gruncie licealnym. Należy więc i tej sprawie poświęcić kilka słów na zakończenie.

Program gimnazjalny powstawał w okolicznościach, kiedy zarys liceum przedstawiał się w kształtach nieco odmiennych od tych, jakie

przybrał ostatecznie. Gimnazjum w pierwotnych swych założeniach miało być szkołą ogólnokształcącą, dającą całokształt wiedzy, który miał przygotować szerokie rzesze młodzieży przede wszystkim do życia. Na drugim zaś dopiero planie było przygotowanie do liceum ogólnokształcącego, przeznaczonego tylko dla młodzieży najzdolniejszej, pretendującej do studiów wyższych. Obecnie, kiedy stosunek ten uległ wskutek różnych okoliczności poważnej ewolucji w tym duchu, że liceum ogólnokształcące stało się jak gdyby dalszym ciągiem szkoły średniej przeznaczonej dla wszystkich, musiały się oczywiście uwydatnić bardzo poważne różnice w sposobie ujmowania materiału naukowego na obu stopniach, różnice nieraz tak jaskrawe, że z tego punktu widzenia programy gimnazjalne mogą budzić różne zastrzeżenia.

W programach języka polskiego różnice takie zdają się również zaznaczać, dzięki elastyczności jednak obu programów nie wydają się tak jaskrawe i trudne do usunięcia jak w innych przedmiotach, zwłaszcza że niektóre z postulatów wynikających z doświadczeń gimnazjalnych zdają się mimowiednie torować drogę zmianom potrzebnym z tego względu.

Skargi na niedostateczne przygotowanie uczniów gimnazjalnych do studiów licealnych zwracają się najczęściej w stronę lektury. Jedni pragnęliby już na tym stopniu głębszego opracowania najważniejszych prądów duchowych epok minionych, inni życzyliby sobie dokładniejszej znajomości życia i twórczości najwybitniejszych pisarzy, jeszcze inni gotowi byliby się zadowolić tylko lepszym opanowaniem tych utworów, jakie młodzież czyta w gimnazjum. Otóż pierwszy z tych postulatów wydaje się dość trudny do osiągnięcia przede wszystkim ze względu na brak dostatecznej dojrzałości umysłowej, niezbędnej dla należytego zgłębienia zjawisk tak skomplikowanych jak prądy duchowe, dalej z powodu zbyt słabej podbudowy historycznej, niezbędnej do zrozumienia naturalnego tła ich genezy i rozwoju, wreszcie ze względu na zbyt skromny zasięg lektury, której nie można szerzej rozbudować chociażby dla tego, że niektóre dzieła dla młodzieży w tym wieku muszą pozostać niedostępne. Ustosunkowanie obu programów w tej dziedzinie musi się więc zamknąć mniej więcej w tych granicach, jakie obowiązują obecnie, tj. że gimnazjum daje ogólny obraz życia polskiego w różnych dziedzinach uwzględniając w miarę możności podłoże duchowe tych zjawisk, liceum zaś próbuje wniknąć przede wszystkim w tajniki życia duchowego narodu w tym zakresie, w jakim odbija się ono w literaturze. Łatwiej byłoby już wypełnić postulat drugi, tj. rozszerzyć znajomość życia i twórczości najwybitniejszych pisarzy przez szersze uwzględnienie materiału biograficznego i lektury, nie wydaje się to jednak rzeczą istotną z punktu widzenia programu licealnego, w którym najwybitniejsze osobowości również uwzględniono. Najłatwiejszym do urzeczywistnienia i najbardziej słusznym wydaje się postulat trzeci, tj. by

pogłębić i rozszerzyć znajomość czytanek tekstów. Dokładne bowiem opanowanie dzieł czytanych w gimnazjum w tym stopniu, by nie trzeba było ich powtórnie opracowywać w liceum, byłoby największą oszczędnością czasu nauczyciela i młodzieży, zwłaszcza że program licealny kładzie większy nacisk na syntetyczne ujmowanie lektury. Postulat ten godzi się jednocześnie z tendencjami rozszerzania i pogłębiania lektury podstawowej, jakie wysuwano w związku z programem gimnazjalnym. Wówczas jednak w opracowywaniu lektury musiałby być oczywiście położony większy nacisk na analizę tekstu oraz musiałby ulec pewnemu ograniczeniu swobodny wybór przez młodzież zagadnień związanych z lekturą. Byłoby to jednak uzgodnienie obu programów, najbardziej pożądane ze względu na potrzeby i cele obu typów szkół.

W zakresie nauki o języku konieczną podbudową wszelkich poczynań na gruncie licealnym musi być dokładna znajomość gramatyki opisowej, a więc tego materiału, który obecnie stanowi główny trzon tego działu nauczania w gimnazjum. Można by co najwyżej dążyć do pewnej rozbudowy tych punktów programu, które oświetlają język ze stanowiska kulturalnego, czego domagają się niektórzy w ramach II klasy, dobór tego materiału musi być jednak bardzo ostrożny ze względu na brak dostatecznych podstaw z zakresu gramatyki opisowej.

Wreszcie w obrębie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu musiałoby się znaleźć miejsce dla rozprawek, które niektórzy proponują jako materiał odpowiedniejszy od artykułów w programie klasy IV. Przygodnie można by też młodzież zaprawiać w tej klasie do pisania i wygłaszania krótkich referatów.

To niemal wszystko, co można by powiedzieć na ów temat uwzględniając te uwagi, które znalazły się w ankietach gimnazjalnych. Reszta zależy od ścisłej egzekutywy tych wyników, jakie pragnie osiągnąć gimnazjum w ramach wyznaczonych mu w ogólnym ustroju szkolnictwa.

Dr Maria Ostrowska.

Samorodny teatr szkolny.

Mam pisać o teatrze szkolnym. Temat przebogaty i — ryzykowny. Cóż łatwiejszego, jak wypłynąć buńczucznie na bystre wody pod banderą nowych haseł, niebotycznych projektów, zawrotnych perspektyw. Utonięcie w morzu frazesów — to jedno niebezpieczeństwo. Drugie upatruję w gorącym i szczerym, ale sentymentalnym podejściu do tego zagadnienia o niezwykłej doniosłości kulturalnej i pedagogicznej. W pierwszym wypadku grozi nadęta blaga, w drugim zacackanie się piękną ideą dla niej

samej oraz nazbyt „infantylne" traktowanie zarówno repertuaru, jak i młodocianych widzów i aktorów, z których robi się często w „pedagogicznym" szale zniżania się do umysłowości dziecięcej ślamazarne, niedorozwinięte istoty, zapominając, że ma się do czynienia z małymi ludźmi o miniaturowej, lecz niemniej świetnie działającej aparaturze spostrzegawczości, krytycyzmu, nawet sceptycyzmu. Gdy takiemu „małemu człowiekowi" każe się ronić czułostkową łezkę nad smętnymi losami różnych połamanych pajacyków, czarujących laleczek, pluszowych misiów — dziecko nudzi się, ziewa i w rezultacie domaga się filmu z popularną „Szirlejką". Propozycję przedstawienia teatralnego (szczególnie t. zw. „dla młodzieży") przyjmie z nieufnością i podejrzliwością; dziecięce, chwilowe uczucie niedosytu i rozczarowania może stać się nieznacznie jego trwałą dyspozycją psychiczną, ustosunkowującą negatywnie względem teatru na przyszłość.

Nie chcę przez to bynajmniej twierdzić, jakoby umysł dzisiejszego dziecka stronił od fantazji, a lgnął jedynie do materialnych zdobyczy współczesności. Wprost przeciwnie. Dziecko jest przedziwnym konglomeratem mistycznej wiary w najbardziej nadprzyrodzone istoty i zjawiska, zarazem zaś trzeźwego realizmu, ba, poniekąd skrajnego naturalizmu. Uwierzy najfantastyczniejszej opowieści, musi ją jednak natychmiast zlokalizować w dostępnym jego postrzeganiu świecie. Nawet urojony wewnętrzny świat dziecka, teren jego długoterminowych, sekretnych „zabaw imaginacyjnych" jest kunsztownie ułożoną mozaiką odprysków rzeczywistości świata realnego i dziwacznej nieraz gry wyobraźni. Starsi nie orientują się w przyczynowości podobnych związków realizmu z fantazją, do dziecka przemawiają one doskonałą harmonią i tajemniczą logiką. Zresztą współczesność prześcignęła najnieprawdopodobniejsze baśnie ludzkości. Latające dywany ustąpiły samolotom, siedmiomilowe buty skapitulowały przed lux-torpedami i samochodami najnowszego typu, radio, kino, telewizja przepędziły ludek chochlików i wróżek, noszących wieści i wyczarowujących na zaklęcie żądane obrazy. Świat wyobraźni dziecinnej doznaje dzięki temu zacieśnienia, rozszerza się natomiast zasięg doznań realistycznych. Dziecko kumuluje obydwie dziedziny. Poznajemy to z jego zabaw i rysunków. Widziałem rysunki dzieci 8-letnich, na których bajkowa czarownica nie dosiada tradycyjnej miotły, lecz korzysta z wygodniejszej komunikacji, samolotowej. Herszta zbójców z *Powrotu taty* nie wzruszają „dziatek pacierze". Wojowniczy chłopczyk unieszkodliwia go przy pomocy całej armii policji zmotoryzowanej, czołgów, ciężkich dział i aeroplanów bombowych. Współczesność wciska się nieodparcie w świadomość dziecka i wypiera skutecznie jego atawistyczne, pierwotne pojęcia z poprzedzającego okres gier imaginacyjnych „okresu magicznego", kiedy to mała istotka zaczyna nie rozumieć, ale wyczuwać Wielkie Niepoznawalne, przeżywa pierwsze dreszcze metafizycznego lęku, lecz zarazem po raz pierwszy ogląda zdumio-

nymi oczyma skarby Sezamu baśniowej rzeczywistości. Instynkt reprodukcji wrażeń i wyobrażeń tak, jak się je widzi i odczuwa, jednym słowem subiektywna transpozycja wchłoniętej zewnętrzności i tego, „co się komu w duszy gra, co kto w swoich widzi snach" — popycha dziecko do oddzielenia swej wizji od własnej osobowości, zmusza je do wypowiedzenia się w rysunku lub grze aktorskiej. Dołącza się do tego w silnym stopniu instynkt naśladownictwa i wybitna skłonność do groteski. I oto mamy najdoskonalsze tworzywo samorodnego teatru dziecięcego, odpowiedniego głównie dla szkoły powszechnej. Realizm i fantastyczność świata dziecka, wsparta jego niezrównanym zmysłem obserwatorskim oraz imitatorskim, ożywiona groteską i ujęta w plastyczny wyraz dziecięcego prymitywu ubiorów i tła — da przedstawienia, pełne niefałszowanego wdzięku, o wysokich walorach kształcących i wychowawczych, zarówno dla młodziutkich artystów, jak i widzów. Niech teatr wyrasta spontanicznie z zainteresowań młodzieży i z nauki szkolnej (inscenizacje piosenek, opowiadań; szczegóły w książkach Komarnickiego i Pappéego o teatrze szkolnym). Niech się przyoblekają w kształt sceniczny zabawy imaginacyjne, które przy wciągnięciu w nie większej grupy młodzieży są niczym innym jak teatrem w jego pierwocinach. Chłopi greccy o twarzach pomazanych winnym osadem, ilustrujący gwoli religii pieśnią, mimiką, wreszcie dialogiem różne perypetie bogów i herosów, dzieli od Achillesów, Hektorów, Kmiciców, Wołodyjowskich, całego wreszcie legionu nie nazwanych konkretnymi imionami bohaterów gier imaginacyjnych granica znacznie węższa, niż się to na pierwszy rzut oka wydaje. Dzieci, biorąc na swe barki „dolę" ukochanych bohaterów, urastają wielkością „ideałów", użyczających im swego koturnu i patosu wielkości. Młody człowiek krzepi się i pięknieje duchowo, bez cienia kabotynizmu przejmuje za swoje wewnętrzne i zewnętrzne cechy danej postaci, wyposażając ją równocześnie własnymi rysami charakterystycznymi, zatraca przedział między nią a sobą, przeżywa ją w całym tego słowa znaczeniu. Z roztopieniem własnej indywidualności w indywidualności cudzej i odnalezieniem siebie w innym wymiarze kojarzy się możność doskonałego wypowiedzenia się z nieokreślonych tęsknot, dążeń do niewyraźnie sprecyzowanej doskonałości i jeszcze mniej uświadomionego pragnienia zamiany otaczającej rzeczywistości na coś lepszego i piękniejszego. Wielki angielski myśliciel Carlyle twierdził, że w osobach bóstw podniosła ludzkość do najwyższego, najświętszego stopnia podziw i cześć dla wielkich ludzi, herosów. Malec w imaginacyjnej masce wielkości zbliża się na skrzydłach podświadomej tęsknoty za dobrem i pięknem do Bóstwa, dąży za Nim, jak skrzydlate dusze z platońskiego *Fajdrosa*, do początku wszelkiego prabytu. Nie jest to wzywanie imienia boskiego nadaremnie. To Imię jak słup ognia stało u kolebki sztuki scenicznej. Proces zachodzący w umyśle i sercu dziecka jest identyczny z ewolucją pojęć mistycznych starożytnych Indów czy

Greków, ludu wiejskiego wreszcie, z jego mistyczną i magiczną aparaturą świąteczną i obrzędową.

Czysty płomień, jakim płonie duszyczka dziecka, tłumaczącego ekspresją sceniczną własny świat marzeń i uczuć, mąci się nieco w przypadającym na studia gimnazjalne okresie życia młodzieży. Przytłumia się lub chwilowo całkowicie gaśnie podświadomy mistycyzm dziecięcy i rwie się niewidzialny most, wiodący w krainę cudownej prostoty pierwszych misteriów jasełkowych Biedaczyny z Asyżu. Coraz silniej natomiast przychodzi do głosu i ostatecznie wybija się na pierwszy plan imitatorstwo, nieprzeparty pociąg do „zgrywania się", fałszywego patosu lub niesmacznej karykatury, napuszoności i płaskości efektów gry. Młodzież pragnie koniecznie udawać „prawdziwych" dorosłych i „prawdziwych" aktorów, a przy całej fenomenalnej spostrzegawczości i hiperkrytycyzmie w stosunku do przedmiotów obserwacji nie posiada absolutnie dojrzałości sądzenia i umiejętności selekcji i posegregowania narzucających się cech typowych oraz indywidualnych. Gdy pełni skądinąd chwalebnego zapału do sztuki uczniowie „zoperują" jakiś utwór sceniczny, przeznaczony dla teatru „dla dorosłych", męka widzów, rżniętych tępą piłą podobnego spektaklu, nie ma sobie równej. To „szmira" w najgorszym gatunku. Dlatego jeden z czołowych problemów samorodnej sceny uczniowskiej stanowi jej repertuar. Przy zaniedbaniu i zlekceważeniu tego zagadnienia grozi jej śmierć niesławna. Należy przeto jak ognia unikać współczesnych sztuk tzw. „salonowych", podwaliny teatrów amatorskich. O ich poziomie literackim i artystycznym wolę zamilczeć.

Przed samorodnym teatrem młodzieży szkół średnich widzę t r z y d r o g i. Pierwsza z nich to sięgnięcie do skarbnicy naszego przebogatego i tak malowniczego f o l k l o r u. Inscenizacje obrzędów weselnych, dożynkowych, świątecznych mogą prócz teatrów ludowych (o których pięknie i przekonywająco pisał dr T. Kudliński w „Il. Kurjerze Codz.") znaleźć znakomite zastosowanie w teatrze szkolnym najmniejszego nawet miasteczka. Szczególnie tam. Młodzież bowiem prowincjonalna pozostaje w najściślejszym kontakcie z terenem regionalnym, w przeważnej części rekrutuje się z ludu, zna więc z autopsji piękne, wzruszające i głęboko symboliczne misteria słowiańsko-chrześcijańskie polskiego chłopa. Ponadto inscenizacje o typie folkorystycznym mogą spełnić, choć brzmi to dosyć paradoksalnie, doniosłą misję propagandową wśród — samego ludu, który, niestety, odwraca się od dostojnego obyczaju praojców. Scena zaś stanie się zastrzykiem orzeźwiającym, rodzime piękno obudzi wrodzony instynkt ludu i tak drogą wtórną to, co zostało potrosze zapomniane, wróci do miejsca swych narodzin. Dziś, gdy specjalną pieczołowitością otacza się rozumnie pojęty regionalizm, mam wrażenie, że podobne widowiska w szkole byłyby bardzo na czasie. Zgadza się to zresztą najzupełniej z programem nauczania,

kładącym nacisk na znajomość środowiska pod względem historycznym, ekonomicznym, kulturalnym, gwarowym itp. Inscenizacje regionalne przynoszą ogromną pomoc w nauczaniu poloniście, historykowi, geografowi, wnoszą bowiem sympatyczną bezpośredniość w obcowaniu z nauczanym przedmiotem i stanowią radosną lekcję poglądową.

Drugą dziedziną samorodnego teatru, stanowiącą niejako dobrze nabytą własność szkolną i prawo jej eksploatacji, jest wielka twórczość poetycka narodowa i obca. Tzw. „wielki repertuar“ przypada wprawdzie zawsze najbardziej do smaku młodym artystom, jednakowoż osobiście boję się zawsze trochę młodzieńczych startów do stratosfery największej poezji. Wzniosłość rozłącza tylko jeden mały krok od śmieszności i kabotyństwa. Nic dziwnego.

Przekraczają ów niebezpieczny Rubikon nawet znakomici artyści; nie można winić zapalnej młodości, że nie potrafi utrzymać się w ryzach umiaru i szczerości wyrazu scenicznego, czym jedynie ożywiają wielkie *dramatis personae.* Głębię uczucia i najwyższą prostotę ekspresji dramatycznej, będącą zarazem najwyższą i najdostojniejszą sztuką, ściszenie ogólnego tonu, opanowanie głosu i gestu, daje dopiero wiek dojrzały i to nielicznym wybrańcom. Trzeba wprzód wiele przejść w życiu, trzeba mieć dużo dobroci, mądrości życiowej i miłości do ludzi, aby po przelaniu własnej duszy w postać zaklętą geniuszem poety nie zatracić siebie, a nie wypaczyć idei autora. W zupełności zgadzam się na to, że kreowanie „wielkich ról“ jest dla bardziej rozbudzonych duchowo jednostek spośród młodzieży wspomnianym tu zbliżaniem się do Bóstwa drogą wzięcia na się kształtu i losu bohatera, przynosi duchową *katharsis* antycznej tragedii i uszlachetnia duszę młodzieńczą. Ale takie „oczyszczenie“ przejawia się zazwyczaj zbyt krzykliwie i w kanciastej formie zewnętrznej, wobec czego szkoda przewyższa pożytek. Wchodzi mianowicie w grę widownia. Koleżkowie z krzeseł chciwie obserwują przyjaciela na scenie i wypatrują tylko momentu, aby ryknąć wielkim śmiechem przy jego specyficznej intonacji głosu lub niefortunnym ruchu, pozostającym w silnej dysproporcji ze znanym im normalnym sposobem bycia ich towarzysza. Oczywiście piękne pole do działania ma takt i umiar opiekującego się przedstawieniem nauczyciela, który dyskretnie powinien poddać należyty ton gry.

Z repertuaru poetyckiego mogą liczyć na rzetelny sukces artystyczny i wychowawczy sztuki wyrażające duszę zbiorowości, bez zdecydowanie pierwszoplanowych postaci, lub poematy o charakterze baśniowym, mitycznym. Wchodziłaby więc w rachubę *Odprawa posłów greckich*, *Lilla Weneda*, *Legenda*, *Wesele*, *Noc listopadowa* itp. Nie zachodzi tu poważniejsza obawa przed „popisami“ protagonisty i jego, nieuświadomionym może, wynoszeniem się nad resztę współgrających, co nie jest pożądane z pedago-

gicznego punktu widzenia, wyrabia się natomiast w młodzieży cenna zespołowość wysiłku zbiorowego.

Pozostają wreszcie do omówienia *sztuki wyrosłe ze środowiska i tradycji danej szkoły*, pisane z myślą o młodzieży oraz jej możliwościach scenicznych. Ten dział repertuaru szkolnego zasługuje na specjalną uwagę i wyróżnienie. I on również, podobnie jak pielęgnowanie wielkiej poezji dramatycznej, znalazł najlepszy grunt do rozwoju w gimnazjach krakowskich. Samorodne widowiska obrzędowe i literackie uczniów krakowskich sięgają początków naszego przesławnego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Już wtedy uboższy żaczek zamieniał kałamarz z inkaustem i gęsie pióro scholara na luteńkę rybałta, z kolędą na ustach i z jasełkami obchodził z bracią studencką domy mieszczańskie, pieśnią i niefrasobliwym humorem szopkowych intermediów przyczyniając się do zapełnienia grosiwem niezasobnych mieszków. Szopka i otrzęsiny to pierwociny samorodnego teatru żaków krakowskich. Pomijam rozwój teatru szkolnego kolegiów jezuickich i pijarskich w czasach niepodległości Rzeczypospolitej. Niewola na długo przytłumiła artystyczne aspiracje młodzieży. Jednak w ćwierćwiekowym mniej więcej okresie, poprzedzającym wojnę światową, zanim młodzież gimnazjalna tłumnie i ofiarnie chwyciła za broń, Melpomena owładnęła co zapalniejszymi chłopcami. Czołowe gimnazja im. B. Nowodworskiego (wówczas św. Anny) i J. Sobieskiego rozkochały się w pięknie greckiego antyku oraz poezji dramatycznej polskiej i obcej. Grano Sofoklesa po grecku, Moliera po francusku, przede wszystkim zaś poetów polskich. Prym wiedli: Mickiewicz, Słowacki i Fredro. Poetycko i artystycznie rozbudzona młodzież gimnazjalna stawała się następnie narybkiem dla ruchliwego i pełnego zdrowej inicjatywy akademickiego Koła Miłośników Dramatu Klasycznego i później powstałego Koła Przyjaciół Żywego Słowa. Dzisiaj Kraków posiada już pierwszy teatr studencki w Polsce. Skupiają się tam studenci różnych fakultetów; łączą ich wspólne zamiłowania i uzdolnienia.

Obecnie zaczyna się na szczęście coraz bardziej doceniać pedagogiczne znaczenie teatru w szkole i to zarówno teatru zawodowego, jak i samorodnej sceny uczniowskiej. Reasumując poprzednie uwagi muszę raz jeszcze z naciskiem podkreślić, że z uteatralnienia młodzieży płyną ogromne korzyści wychowawcze i dydaktyczne. Ponieważ grane przez nią sztuki dobiera się specjalnie z wielkiego teatru rodzimego, z arcydzieł obcych lub pisze się je specjalnie ze szczególnym uwzględnieniem czynników kształcąco-wychowawczych oraz środowiska szkolnego, dla jakiego utwór jest przeznaczony — scena szkolna przyczynia się do rozszerzenia horyzontów myślowych i wszechstronnej wiedzy uczniów szeregiem nowych, bogatych doświadczeń i wiadomości z dziedziny kultury i sztuki. Przygotowując swe role zapoznają się młodzi artyści z dziejami epoki, w jaką się przenoszą, zgłębiają jej

obyczajowość, styl, język, poniekąd sposób myślenia; muszą nieraz dobrze wziąć się za bary z łaciną, co przynosi tylko pożytek gimnazjalistom i akademikom. Dobrze jest przecież utrwalić i rozszerzyć dawniej nabyte wiadomości. Młodzież zaczyna smakować w humanistyce, samorzutnie pragnie się w niej doskonalić; bez narzuconego wykładu uświadamia sobie przynależność Polski do szlachetnej kultury łacińskiej. Bez specjalnych formuł i programów, bez jałowej biurokracji, działająca w szkolnych przedstawieniach młodzież uspołecznia się znakomicie we wspólnej grze, śpiewie, tańcu. Wyrabia się w niej instynkt gromadnego działania, podporządkowanego jednej, świadomej woli głównego kierownika, pozwalającego jednak każdej jednostce przyjść do głosu, bez gwałcenia niczyjej indywidualności. Uczniowie nabierają nadto zamiłowania do poezji, teatru i pokrewnych sztuk pięknych. W szkolnym przedstawieniu mogą się wypowiedzieć przyszli malarze, projektując dekoracje i kostiumy dla kolegów-aktorów; odezwie się nieraz żyłka muzyczna w śpiewie lub szkolnej orkiestrze. Oprócz wyrabiania poczucia artyzmu uczniów istnieją możliwości wynajdywania i rozwijania talentów dramatycznych, malarskich, muzycznych lub choreograficznych. Umiejętne przewodnictwo artystyczne i pedagogiczne, stosowny tekst literacki, właściwa inscenizacja i reżyseria, umożliwiona rozumnym i wnikliwym podejściem do młodzieży — daje w sumie wyniki nieoczekiwanie dodatnie, nawet z punktu widzenia czysto estetycznego, śliczne, pełne bezpośredniości widowiska, bez cienia teatralnego szablonu i rutyny.

Za najlepszy dowód posłużyć mogą dwie największe dotychczas imprezy młodzieży krakowskiej, tzn. odegrana w 1935 r. przez uczniów Gimnazjum im. B. Nowodworskiego sztuka A. E. Balickiego *Z żaka król* oraz ostatnio *Kopernik* L. H. Morstina w wykonaniu studentów uniwersytetu. Każda z tych sztuk, które powinny stać się podwaliną „żelaznego repertuaru" wszystkich teatrów uczniowskich, rozporządza innymi środkami artystycznymi, wnosi inne wartości. Prof. Balicki, pisząc z myślą o uczniach, nie położył nacisku na akcję, szeroko natomiast uwzględnił kulturę i obyczajowość epoki, ze szczególnym podkreśleniem życia żaków Kolegium Nowodworskiego. Utwór nie opiera się na działaniu i obrazie, lecz na retoryce, wyrabiającej krasomówcze uzdolnienia młodocianych artystów. Morstin, *poeta doctus*, uczynił z pięknej swej powieści *Kłos Panny* osnowę do „wizji scenicznej" o genialnym polskim astronomie. Bardzo słusznie podkreślił tym mianem wizualny charakter przedstawienia, spotęgowany wprowadzającymi w nastrój poszczególnych scen wkładkami baletowymi. Tekst ogranicza się do minimum ze względów technicznych. Sztuka, przeznaczona do grania w plenerze, w wykonaniu głównie amatorskim, nie może polegać jedynie na wypowiedzeniu, musi zdobyć widza harmonią obrazów, doborem barw stylowych kostiumów, czarem tańca i muzyki, grą świateł, wydobywających cuda z architektonicznego tła.

Zamierzony cel osiągnęli krakowscy studenci w całej pełni. Na wymarzenie pięknym i stosownym dziedzińcu Biblioteki Jagiellońskiej wypadły lepiej z racji szczupłości miejsca sceny kameralne, zwłaszcza zjawiskowo śliczna jako obraz i zniewalająca pięknem poetyckiego słowa końcowa modlitwa Kopernika, w interpretacji dra Pobóg-Kielanowskiego. Na dziedzińcu Wawelu zabłysnęły w całej pełni widowiskowe walory przedstawienia: zyskało ono na perspektywie, nabrało szerokości gestu i oddechu. Wawel jest przecudnym teatrem. Gra sam przez się granatowym stropem nieba i rosą gwiazd, gra majestatem i lekkością zarazem odpowiedniego doboru sztuk. Nie do pomyślenia byłoby tu wystawianie utworów o charakterze ludowym lub groteskowym. Przejmująco natomiast rozlegają się w jego ogromie zawodzenia panien trojańskich o „białoskrzydłej morskiej pławaczce". Echem gromu odpowie brama grzmotowi kopyt końskich rycerstwa Księcia Niezłomnego, arkady jak instrument najczulszy podejmą brylantowy wiersz ofiarnego aktu tej świętej i królewskiej tragedii. Z renesansowym, monumentalnym tłem mocno kontrastuje zwiewność i kruchy wdzięk boticellowskiej Primawery, harmonizuje nuta humanistów i dysputa Kopernika z Kardynałem. Każdorazowa bytność na wawelskich spektaklach budzi pragnienie, aby w mury polskiego dworzyszcza wstąpił król Edyp i biała Antygona, aby wśród kolumn ukazał się Hamlet „biedny chłopiec z książką w ręku", jak chciał Wyspiański. Lecz są to *pia desideria*, wchodzące już w kompetencje zawodowego teatru dla szkół.

Wracając do dramatów Balickiego i Morstina podkreślić muszę ich zbieżność w jednym punkcie. Jest nim n a w i ą z a n i e d o ś w i e t n y c h t r a d y c j i n a s z y c h u c z e l n i k r a k o w s k i c h, uwydatnienie dawności polskiej zachodniej kultury i jej promieniowania na zewnątrz. I dlatego dobrze się stało, że przepojona ową tradycją wizja Morstina spełniła doniosły czyn propagandowy dla Polski i jej perły, Almae Matris Jagiellonicae, dzięki wyjazdowi trupy akademickiej do Rumunii i Jugosławii. Powyższe próby wstępne na terenie krakowskim i wspaniałym rezultatem artystycznym i pedagogicznym uwieńczone osiągnięcia warszawskiej „Reduty" (Makuszyński *O takich dwóch, co ukradli księżyc*, Jeżewska *Podanie o Piaście* i *Żacy krakowscy)* — budzą najlepsze nadzieje na przyszłość, wróżą pełne powodzenie tej kategorii widowisk starszej młodzieży i wskazują zarazem kierunek, w jakim może rozwijać się samorodny teatr szkolny, oby najszybciej i najpomyślniej.

Antoni Czapliński.

Uwagi o trudnościach w realizowaniu programu języka polskiego w I kl. liceum przyrodniczego.

Wątpliwości, jakie budził program liceum z chwilą, kiedy na jego podstawie na początku roku trzeba było przystąpić do organizacji pracy dydak-

tycznej (rozkład materiału i sposób opracowania), znalazły przeważnie potwierdzenie i uzasadnienie w dotychczasowej krótkiej praktyce szkolnej.

O ile sformułowanie celów nauczania jęz. polskiego i zagadnień związanych z literaturą nie budzi zastrzeżeń, to ilość materiału, jaki powinien być przerobiony dla zrealizowania tych celów, stawia pod znakiem zapytania osiągnięcie pożądanych wyników, gdyż przekracza to granice możliwości w ramach 3 godz. tygodniowo. Praktyka 1 półrocza potwierdziła to w zupełności.

Materiał nauczania składa się z następujących działów:

1. lektury najwybitniejszych dzieł literatury polskiej i obcej oraz zagadnień związanych z lekturą,
2. nauki o języku,
3. podstawowych wiadomości z teorii literatury,
4. ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

W rozwinięciu szczegółowym materiału stosunkowo najoględniej pod względem ilościowym potraktowano wymagania z teorii literatury i nauki o języku. Natomiast materiał z zakresu literatury oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, wbrew pozorom i różnym uspokajającym uwagom programu, został rozbudowany bardzo szeroko. Materiał literacki pozostawiono właściwie ten sam, co w dawnym gimnazjum, gdzie z trudem można go było wyczerpać w ciągu 3 lat przy 4 godz. tygodniowo.

Jest rzeczą zastanawiającą, że różnica w ilości materiału przewidzianego przez program dla wydziału przyrodniczego i humanistycznego jest nieznaczna przy stosunku godzin tygodniowo 3 : 5.

W zakresie literatury program w I kl. „wymaga od nauczyciela przerobienia (w ramach historycznego układu) w s z y s t k i c h [1]) zagadnień nie ujętych w nawiasy, uwydatniania łączności między epokami, zamykania poszczególnych działów krótką syntezą oraz przerobienia podanej lektury".

Zaznajomienie z najwybitniejszymi dziełami, pisarzami i prądami literackimi na tle dziejów polskiej kultury duchowej z uwzględnieniem jej związków z kulturą zachodnio-europejską ma się zamykać w granicach od początków piśmiennictwa do powstania listopadowego.

Zagadnień, nie ujętych w nawiasy, przeważnie historyczno-literackich o charakterze syntetycznym, jest 16, nie wliczając w to prób syntezy twórczości najwybitniejszych pisarzy.

Lista utworów literatury polskiej, których nauczyciel „w żadnym przypadku nie powinien pominąć", jest istotnie krótka, gdyż zawiera zaledwie 9 nazwisk autorów i kilkanaście utworów w całości lub wyjątkach. To wszystko, co program określa zdecydowanie jako obowiązujące.

---

[1]) Nawias i podkreślenie moje.

Ale jak gdyby celem rozproszenia wątpliwości nauczyciela, czy to przypadkiem nie za mało, pojawia się następująca uwaga: ,,Obowiązkowo przerobienie wymienionej wyżej lektury nie zwalnia jednak nauczyciela od konieczności sięgnięcia po inne dzieła ze spisu ogólnego, gdy dla opracowania umieszczonych w programie zagadnień uzupełnienie takie będzie niezbędne".

Otóż spis ogólny, z którego niejednokrotnie wypadnie korzystać, zawiera pokaźną liczbę utworów z literatury polskiej i powszechnej. Dochodzą do tego jeszcze utwory najwybitniejszych współczesnych pisarzy polskich i obcych. W sumie więc materiał nie mały, a nie wolno przecież zapominać o innych działach nauczania.

,,Sposób realizacji programu... pozostawiony jest samodzielności nauczyciela". To zaufanie, jakim darzy program nauczyciela, jest dla niego zaszczytne, ale zarazem pociąga za sobą pełnię odpowiedzialności za wyniki tej realizacji. Wiadomo: im więcej samodzielności, tym większa odpowiedzialność.

Żaden z nauczycieli od odpowiedzialności nie będzie się uchylał, ale czy istotnie program pozostawia mu dużo swobody w jego wykonaniu? Ta swoboda w doborze materiału faktycznego, jaki nauczyciel może wprowadzić, jest dość iluzoryczna, gdyż ograniczają ją 2 czynniki stałe w jego pracy: ilość zagadnień i utworów podstawowych, które nauczyciel musi przerobić z uczniami, oraz czas, jakim rozporządza. Sformułowanie zagadnień i różne zastrzeżenia, jakie spotykamy w uwagach do programu, narzucają jego wykonawcy niejako siłą rzeczy nie tylko dobór materiału, ale i sposób opracowania.

Słuszny jest postulat programu, żeby omawianie twórczości najwybitniejszych, niejako reprezentatywnych dla danego okresu autorów oprzeć na właściwym doborze lektury, gdyż ,,z kulturą narodową wiąże uczucia każde głębsze przeżycie wielkiego dzieła", o ile jest ono zrozumiane.

Nauczyciel ma ,,doprowadzić młodzież do głębszego przeżycia wyrazu artystycznego dzieł, ich problematyki ideowej i osobowości twórcy".

Żeby sprostać tym zadaniom, ile lekcyj trzeba poświęcić opracowaniu np. twórczości Kochanowskiego, ograniczając się choćby tylko do wyboru *Pieśni*, *Odprawy* i *Trenów?*

W tym wypadku nauczyciel nie może trudu odczucia i zrozumienia wartości utworu przerzucić na pracę domową uczucia, gdyż do takiego traktowania utworu nie jest on jeszcze zaprawiony. Czyż zresztą zechce się wyrzec obserwowania tego, jak młodzież reaguje na utwór bezpośrednio po odczytaniu, jak pod jego kierunkiem zdąża do skorygowania lub pogłębienia swych pierwszych wrażeń i sądów?

Jeżeli chodzi o opracowanie zagadnień, ,,nauczyciel ma prawo, a czasem powinien potraktować niektóre tematy w sposób krótszy" np. w kl. I

okres średniowiecza, wiek XVII oraz czasy przedromantyczne, przy czym lekturę należy traktować wyłącznie jako ilustrację.

Jak w praktyce wygląda ta duża koncesja programu, ograniczająca poważnie materiał? Czy nauczyciel wywiąże się ze swego zadania, jeżeli np. zagadnienie: ,,Literatura wieku XVII jako odbicie polskiego życia obyczajowego i kulturalnego" poda uczniom w formie wykładu, ilustrowanego wyjątkami z utworów? Sądzę, że nie, bo byłby to werbalizm, tak słusznie potępiany w nowej szkole.

Nie można wymagać od ucznia, żeby zdawał sobie sprawę, jak wyglądała kultura polska XVII w. w świetle literatury, jeżeli nie pozna najbardziej charakterystycznych utworów tego okresu. Ilustracja słowna w czasie wykładu to za mało do poznania utworu.

Przypuśćmy, że nauczyciel zada lekturę tych utworów jako pracę domową, a w klasie zajmie się opracowaniem innych zagadnień np. z nauki o języku. Ale wówczas stajemy wobec problemu przeciążenia młodzieży.

Na sformułowanie ostatecznych wniosków co do programu przyjdzie czas, gdy odbędzie on próbę życia w ciągu przynajmniej 2 lat. Ale już obecnie w świetle analizy postulatów programu i dotychczasowej praktyki ich realizowania wydaje mi się trafnym stwierdzenie, że materiał nauczania jest różnorodny i interesujący, ale zbyt obfity.

Jeżeli chodzi o literaturę, program pragnie pogodzić zasadę fragmentaryczności w rozumieniu zjawisk literackich z koniecznością uświadomienia młodzieży ciągłości rozwoju tych zjawisk, co w praktyce napotyka na poważne trudności.

Nauczyciel musi rozporządzać odpowiednią ilością czasu dla przerobienia tak różnorodnego i bogatego materiału, gdyż ma do czynienia z dopiero rozwijającymi się umysłami młodzieży.

Jeżeli niemożliwą rzeczą jest zwiększenie ilości godzin jęz. polskiego, należy poddać rewizji wymagania programu, gdyż obfitość materiału nauczania sprzyja gorączkowości i powierzchowności w pracy, co musi się odbić ujemnie na jej wynikach.

Zygmunt Kosior.

Psychologia chorobliwa w literaturze a kwestia charakterystyki.

Literatura danej epoki odbija obyczaje, główne idee i jeżeli tak wyrazić się wolno, intelektualne jej zdrowie. Pragnę chociaż szkicowo nakreślić zasadnicze podstawy tej kwestii. Im wyższa i bardziej złożona jest cywilizacja, tym więcej wytwarza ona umysłów niespokojnych, nierównych, spaczonych i chorych. Im prostsza zaś i pierwotniejsza, im więcej jedno-

stajności wśród inteligencji różnych osobników, im jednostajniejszy kierunek ich myśli, tym mniej umysły są narażone na zbłąkanie się w niezbadanych jeszcze gęstwinach myśli i uczuć. Poeci z pierwszych okresów starożytnej Grecji nie wspominają wcale o obłąkaniu, z wyjątkiem dwóch wierszy *Iliady* dotyczących legendy o melancholii Bellerofona. Inaczej stały rzeczy podczas wydelikaconej epoki wielkich tragików. Orestes Eschylosa po zabójstwie matki traci zmysły, wpada w melancholię, miewa halucynacje. ,,Czy widzicie Gorgony, czarno ubrane, niezliczonymi pokryte wężami?... To psy wściekłe, mszczące się za mą matkę... Wy nie widzicie ich, lecz ja, ja je widzę, gonią za mną, prześladują. Nie mogę tutaj dłużej pozostać". U Sofoklesa Ajaks, zmartwiony zgubą zbroi Achillesowej, nagle w nocy wpada w obłęd epileptyczny i morduje żołnierzy armii greckiej. Odzyskawszy przytomność ze zdumieniem zapytuje się, co czynił, i niczego sobie nie przypomina. W rzymskiej literaturze poetycznej mniej spotykamy przykładów obłąkania, w historycznych natomiast dziełach mnóstwo jest tego rodzaju wypadków. W literaturze wieków średnich i w początku nowożytnych prawie nie spotyka się wzmianek o obłędzie; objawy tego cierpienia przypisywano wówczas wpływom złego ducha, opętaniu przez diabła itp. Dopiero w epoce odrodzenia spotykamy ścisłe obserwacje i studia z natury.

Z autorów dramatycznych najczęściej posiłkuje się chorobliwą psychologią Shakespeare. Z licznych, mniej lub więcej obłąkanych postaci występujących w jego dramatach najbardziej odznaczają się: Król Lear, u którego obłąkanie występuje już w pierwszych scenach jako przewrotność uczuć (względem córek), a następnie powoli wzrasta aż do wspaniałego obrazu furii; Lady Macbeth cierpi na napady somnambuliczne; Hamlet, ów wielki psychopata-melancholik, udręczony myślami o samobójstwie, rozgoryczony do życia, doznający wskutek marzycielskiej swej wyobraźni i przesadnych wierzeń częstych halucynacji (duch ojca), pozbawiony woli, energii, udający furiata wobec publiczności, a jednocześnie uspakajający swych przyjaciół opowiadaniem o trawiącym go znudzeniu i smutku. Shakespeare żył w epoce zamieszania. Hamlet jest wskutek tego wiernym odbiciem owej epoki, doskonałym typem panującego podówczas stanu moralnego. Niektórzy głębocy krytycy utrzymują, że Cervantes, pisząc swego nieśmiertelnego Don-Kichota, miał zamiar wyobrazić ową wieczną sprzeczność pomiędzy duchem poetycznym a prozaicznym, między pragnącymi ideału, poświęcenia, bezinteresowności i sprawiedliwości a praktycznymi wyznawcami osobistego interesu i własnego dobrobytu. Bardziej jednak uzasadnioną wydaje się rzeczą, że zamierzał on po prostu obrócić w śmieszność pewne ogólne upodobanie współczesnych mu ludzi, mianowicie gust do nędznych romansideł bohaterskich. Naczytawszy się takich fantastycznych opowiadań Don Kichot wpada w rodzaj megalomanii, której doskonały opis dowodzi, że Cervantes odwiedzał domy dla obłąkanych

i gruntownie poznał cierpienia umysłowe. Spokój umysłów, panujący podczas wielkiego okresu literatury klasycznej, doskonale odbija się w arcydziełach tej epoki, nacechowanych idealnym i spokojnym pięknem. Wszystko tu jest ogólnikowe i nieosobiste, namiętności, jak i charaktery. Typy przedstawione są typami wiecznymi, nieokreślonymi co do czasu i przestrzeni; np. Harpagon nie jest skąpcem z czasów Moliera, jest to ogólny typ skąpca. Moralna hipochondria mizantropa bardzo się różni od stanu umysłowego Hamleta czy Werthera. W porównaniu do tych ostatnich typów można ją nazwać hipochondrią zdrową. Hamlet uosabia wszystkie moralne zaburzenia danej epoki, tak samo Werther Goethego, Gustaw Mickiewicza i wielu innych bohaterów tej sentymentalno-melancholijnej literatury, czego najdowodniejszym przykładem jest Balladyna z tragedii Słowackiego, która miewa chorobliwe halucynacje.

Dzieła realisty Balzaca, opisujące gatunki społeczne, przeładowane są rysami, uwagami i spostrzeżeniami z psychologii chorobliwej, lecz gra ona podrzędną tylko rolę w *Komedii ludzkiej* i nigdy nie występuje na pierwszy plan. W owym czasie zresztą kwestie dotyczące dziedziny psychologicznej i psychopatycznej, a także ich następstwa filozoficzne i społeczne, nie były jeszcze tak na porządku dziennym, jak to miało miejsce u późniejszych realistów i naturalistów.

Panujące za Flauberta teorie literackie polecały baczną obserwację i wierne oddawanie natury, skutkiem tego pisarze coraz więcej badają szczegóły i właściwości osobnicze. Siła jednak talentu tak jest wielka, że niekiedy w tych nawet indywidualnych postaciach odbije się typ ogólny, wierny nie tylko dla danej epoki, lecz i dla wszystkich innych okresów czasu i dla różnych społeczeństw. Takim właśnie typem będzie pani Bovary, bohaterka głośnej powieści Flaubert'a; jest ona prototypem wszystkich narwanych, wszystkich neuropatek i histeryczek nowoczesnego romansu. Emil Zola doprowadził doktrynę naturalistyczną w literaturze do najwyższego rozkwitu; fatalność opanowała literaturę, a sprowadziła ją wiedza idane naukowe o dziedziczności chorobliwej. Elementy psychologii chorobliwej występują również w twórczości Krasińskiego, Mickiewicza i Słowackiego. Weźmy tu pod uwagę Żonę, Orcia z *Nieboskiej komedii* i Heliogabala z *Irydiona*. U Mickiewicza, pomijając inne postaci, zwróćmy uwagę na postać Gustawa, u Słowack ego zaś *w Godzinie myśli* na postać „dziecka z czarnymi oczyma".

Podobnie sprawa przedstawia się i z naszym realistą Prusem, o którym wiemy, że cierpiał na obawę przestrzeni; w utworach jego często występują postaci nie dające się pomieścić w ramach przeciętności psychicznej, np. Anielka, Staś Ślimak, a przede wszystkim Wokulski, którego tak często dr Szuman nazywa wariatem. Należy też uwzględnić twórczość literacką Żeromskiego.

Jeżeli więc mamy za pomocą utworów literatury pięknej zapoznać młodzież z obliczem epok minionych, po drugie możliwie dobrze zgłębić odnośne utwory, po trzecie nauczyć przystępnymi środkami analizy psychologicznej postaci, to czyż nie jest rzeczą konieczną, nie bawiąc się w szczegółowe dociekania, wykazać, że psychika tej czy innej postaci wykracza poza obręb normalności. Zresztą najważniejszym argumentem będzie fakt, że program zreformowanej szkoły średniej nakłada na nas obowiązek ustawienia uczniów frontem do rzeczywistości realnej, wysubtelniania w nich zdolności spostrzegawczych poprzez charakterystykę.

Gdybyśmy nawet wyłącznie wychowawczo traktowali problem charakterystyki w trzeciej klasie, gdzie przede wszystkim charakteryzujemy pod pewnym kątem widzenia, nie dając wyczerpującego obrazu charakteryzowanych postaci, to jednakże taka metoda jest nie do pomyślenia w II kl. liceum, bo przecież w tej klasie poczesne miejsce zajmuje kurs psychologii, co nakazuje nam rozszerzenie problemu charakterystyki na tym poziomie. W kl. II liceum powinniśmy uznać za zasadę, że charakterystyka powinna być jak najwnikliwszą. Powyższe wywody nie zdążają do przekonania kogokolwiek, że drobiazgowy rozbiór chorobliwości psychicznych jest pożądany w szkole średniej. Wiadomo, że młodzież w znacznym odsetku lubi z utworów literackich czerpać pokarm zdrowy, podziwiać ludzi mocnych, doskonałych; wszelki opar chorobliwości ją odstręcza, a częstokroć przejmuje odrazą. Mimo to nauczyciel musi pamiętać, że obowiązuje go naukowe traktowanie charakterystyki i powinien przynajmniej ogólnie określić wobec uczniów osobliwość psychologiczną danej postaci.

Dr Kazimierz Mężyński.

Jak podnieść sprawność w mówieniu po polsku w szkołach z niemieckim językiem nauczania? [1])

1. Zagadnienie dwujęzyczności w nauczaniu.

Zanim zaczniemy mówić o nauczaniu języka polskiego, zapytać należy, jaka jest granica minimalna znajomości tego języka, kiedy poziom jego należy uznać za dostateczny. Niestety na razie nie można dać wyczerpującej odpowiedzi na to pytanie. Jeśli chodzi o wiadomości „materialne" — z dziedziny zjawisk literackich czy kulturalnych — to zgodzić się trzeba,

[1]) Por.: Barbasz W.: *Nauka polskiego w szkolnictwie żydowskim.* „Polonista" r. V. str. 55., Altbauer M.: *Język polski w szkole żydowskiej* — rec. „Pol." r. IV str. 176. Placzek M.: *Język polski w szkole ukraińskiej,* „Pol." r. VI str. 60.

że tu można dorównać wymaganiom stawianym przez program gimnazjów z polskim językiem nauczania. Natomiast opanowanie w tym samym stopniu języka polskiego napotyka na znaczne trudności. Trudności te odczuwa każda szkoła w innym stopniu. Powody tego są jasne: w miejscowościach, gdzie mniejszość niemiecka tworzy większe skupienia, w pobliżu granicy niemieckiej, kontakt dzieci niemieckich z otoczeniem polskim jest słaby, wskutek czego szkoła nie znajduje pomocy w wiadomościach, które w innych okolicach Polski przynosi uczeń do szkoły nieraz w stopniu znacznym. W tych warunkach nie może być mowy o opracowaniu wspólnego programu. Wyznaczenie bowiem przeciętnego poziomu byłoby klęską dla szkół Polski zachodniej, a znów łatwość stawianych wymagań zdemoralizowałaby szkoły innych województw. Jasne jest jednak, że również województwa zachodnie zyskują pod tym względem coraz lepsze warunki, gdyż poprawność języka otoczenia podnosi się ciągle, odsetek Niemców względnie osób mówiących tym językiem ciągle spada, przez co kontakt z polszczyzną staje się — siłą faktu — coraz żywszy. Władze więc szkolne również na zachodzie Polski stopniowo podnoszą wymagania, dzięki czemu język polski przestaje być w szkole językiem obcym, staje się drugim językiem dziecka.

Zagadnienie dwujęzyczności ma swe dodatnie i ujemne strony. Zdajemy sobie z tego dokładnie sprawę, bo przecież prawie każdy z nas w dzieciństwie musiał mówić dwoma czy nawet trzema językami. Wady dwujęzyczności po wojnie zaczęli energicznie podkreślać Niemcy, zwłaszcza jeśli chodzi o te kraje, gdzie mniejszość ich tworzy znaczne a zwarte grupy. Sprawy te znajdują ciekawe oświetlenie na specjalnych zjazdach bilingwistycznych.

Jak wskazuje Saer (*Le bilinguisme et l'éducation*, str. 35), dwujęzyczność ma też różne stopnie. Osiągnięcie najwyższego stopnia jest rzeczą trudną, wymaga współdziałania wielu różnorodnych czynników w szkole i poza szkołą, natrafia przede wszystkim na opór w psychologii dziecka.

Wobec tego sprawie dwujęzyczności należy poświęcić nieco uwagi.

Korzyści płynące z opanowania krajowego języka w stopniu doskonałym są oczywiste. Daje to obywatelowi większą swobodę ruchów, gwarantuje pierwszeństwo w walce o byt. W streszczeniu pracy Streckera *Erfahrungen und Studien über Zweisprachigkeit...* czytamy: *Vorausgeschickt wird eine kurze Übersicht, warum frühe Zweisprachigkeit für jede Auslandsschule unabweisbare Pflicht ist: pädagogische Gründe fordern die Auseinandersetzung mit der Umwelt; praktische sind so selbstverständlich, dass sie nicht erörtert zu werden brauchen, politische endlich lassen gar keine Diskussion zu (Jus soli!)*. Dalej autor wykazuje, że człowiek dorosły, uczący się języków obcych, rzadko opanowuje je w stopniu wystarczającym, zawsze razi swą wymową, wyraża się blado i niedołężnie. Natomiast „dwujęzyczni“, nawet gdy nie wynoszą ze szkoły doskonałego opanowania języka krajowego,

zdobywają poczucie językowe, które pozwala im w kontakcie z życiem szybko uzupełnić braki w tej dziedzinie. Dwujęzyczność zresztą wyrabia ogólne zdolności językowe, ułatwiające uczenie się innych języków.

Inny uczony, Henss (*Erziehungsfragen der fremden Minderheiten*..., Le bilinguisme et l'éducation, str. 69) przestrzega, że odcięcie dziecka od kultury kraju, w którym żyje, oznacza zubożenie jego osobowości, gdyż psychologia dziecka uczy, że osobowość ta opierać się winna na jego spostrzeżeniach zmysłowych. W ten sposób dziecko faktycznie musi mieć dwie ojczyzny: jedną — *naturgegebene Heimat* i drugą — *angestammte Heimat*. Odcięcie od ojczyzny naturalnej przez brak kontaktu z językiem kraju wyrządzić może znaczne szkody w inteligencji dziecka i jego kulturze. Bo „...*wie der Mensch nicht wurzellos sein darf, sondern fest im Boden verankert sein muss, auf dem er lebt, so muss auch die Kultur, wenn sie wahre Kultur, d. h. etwas ewig Werdendes sein soll, b o d e n s t ä n d i g sein*" (tamże, str. 73).

Te zdania niemieckich uczonych szczególnie są aktualne dla szkół polskich, zwłaszcza powszechnych, których program przecież pojęty jest właśnie jako stopniowe rozszerzanie kręgu zainteresowań dziecka rozpoczynając od najbliższego otoczenia przez poznanie coraz większych całości aż do pojęcia państwa, a wreszcie całej ludzkości.

Można by wskazać jeszcze szereg różnych powodów, które przemawiałyby za nauczaniem dwujęzycznym — jak na przykład głębokie opanowanie kultury drugiego narodu, co przecież musi rozszerzyć horyzont umysłowy i wydoskonalić zmysł obserwacji przez ciągłe porównywanie obu kultur.

Nie należy jednak zapominać, że nieumiejętnie forsowana dwujęzyczność ma wiele stron ujemnych. Dwie ojczyzny dziecka — naturalna i narodowa, które przyswaja ono wraz z językami różnych narodów, ich odmienną budową, sposobem ujmowania zjawisk — ojczyzny te mają przecież różne struktury. Osobowość dziecka kształtowana przez dwa odrębne systemy nie może zarysować się jednolicie. Powstaje rozszczepienie osobowości, które ciekawie charakteryzuje uczony luksemburski Ries (*Le bilinguisme*... str. 16), objaśniając nim brak woli, sceptycyzm, zbytni indywidualizm swego kraju. Na ogół prawie wszyscy uczeni (prócz Sterna) podkreślają ujemne skutki, jakie wywiera na dziecko zetknięcie się z drugim językiem w wieku 6—7 lat. Różne są tego powody. Najoczywistszy to ten, że dziecko w tym okresie zajęte jest intensywnym gromadzeniem słownika w języku ojczystym, co jest równocześnie kształceniem jego zdolności ujmowania zjawisk, a nawet myślenia. Obciążenie dziecka dodatkową pracą musi zahamować te procesy. U wielu dzieci grają ważną rolę inne jeszcze czynniki — chodzi tu zwłaszcza o dzieci wiejskie, które często dotychczas nie podejrzewały, że obok nich istnieje inny świat, właściwie miarodajny, rządzący. Chłopiec taki, widząc po raz pierwszy policjanta, konduktora — osoby, przed którymi ma najwięcej

respektu, rozmawiających inaczej niż on, czuje się onieśmielony, upośledzony *(les sentiments d'incomplétude)*, a to jego nastawienie psychiczne niekorzystnie odbija się na jego sprawności umysłowej. Gdy próbuje się odezwać w tym języku, wszyscy wytykają mu błędy, poprawiają, a nierzadko śmieją się zeń.

Ten stan psychiczny dziecka wymaga oczywiście odpowiedniego podejścia ze strony szkoły. Ucznia trzeba ośmielić; otuchy doda mu zapewnienie, że wkrótce będzie wszystko rozumiał w tym tajemniczym języku, że jego starsi koledzy, którzy imponują mu swymi wiadomościami w tej dziedzinie, dawniej również nic nie umieli.

Jeśli uda się nam usunąć te otamowania, nie znaczy to, żeby sprawa była już rozwiązana. Mimo wysiłków dzisiejszej pedagogiki dwujęzyczność, forsowana w pierwszych latach szkoły powszechnej u dzieci, które nie znały dotychczas języka polskiego, może wyrządzić znaczne szkody, zmniejszając przede wszystkim sprawność w posługiwaniu się językiem ojczystym, w drugim zaś — obniżając ogólną inteligencję. Według Hughesa (tamże, str. 26—29) inteligencja dziecka wiejskiego kształconego w opisanych warunkach ma się do inteligencji wiejskiego monogloty jak 86 : 96; charakterystyczne jednak, że w ten sam sposób kształcone dziecko w mieście ma stosunek inteligencji do swego kolegi, miejskiego monogloty 99 : 100 — czyli że — faktycznie — dwujęzyczność nie wpływa tu ujemnie na inteligencję. Jakże to wyjaśnić? Otóż należy przypomnieć, że rozwój języka dziecka — jak zresztą wszystkich jego właściwości — odbywa się drogą zabawy. Dzieci we wsiach opisanych przez Hughesa nie stykały się z dziećmi mówiącymi językiem ogólnie używanym — angielskim. Nie bawiły się więc z nimi, a języka uczonego w szkole, mimo najbardziej nowoczesnych metod, nie przyswaja się drogą jedynie naturalną — zabawową. Dzieci miejskie natomiast bawiąc się z swymi kolegami Anglikami nie miały luk w swym rozwoju. Toteż Montessori podkreśla dobitnie, że z tego punktu widzenia najlepsza jest nauka drugiego języka już od wczesnego dzieciństwa. Prawda znana zresztą od dawna, lecz niestety dostępna tylko ludziom bogatym. I tu jednak ostrzec należy przed uczeniem języków kolejno; naukę raczej należy prowadzić równocześnie, gdyż w przeciwnym razie są możliwe zaburzenia psychiczne, skutkiem których mogą powstać takie wady, jak jąkanie się, mańkuctwo czy zezowatość (tamże, Henss str. 82—83). Rzecz to zresztą zrozumiała. Dziecko 7- czy 8-letnie przynosi do szkoły silnie utrwalone skojarzenia wyobrażeń rzeczy z ich symbolami słownymi, a więc skojarzenie *ab*. Wyraz obcego języka *c* kojarzy się z wyobrażeniem odpowiadającej mu rzeczy w sposób następujący: *ab*, *bc*, *ac*, czyli że reakcja na wyraz obcy nie jest natychmiastowa, przechodzi przez dwa dodatkowe stadia. Stąd utrata pewności siebie, otamowania psychiczne dziecka dwujęzycznego.

Zastanowić się teraz należy, w jakim stopniu rozważania te odnoszą się do szkół niemieckich w Polsce.

2. Rola środowiska.

Na wstępie należy zaznaczyć, że szkoły niemieckie w Polsce nie są właściwie szkołami dwujęzycznymi. Jak wynika z danych co do szkolnictwa ukraińskiego (*Praca w klasie drugiej*, Gebethner i Wolff 1934), szkoły ukraińskie zaczynają naukę języka polskiego od klasy pierwszej — ustnie, od klasy drugiej uczy się tam już po polsku rysunków i gimnastyki; ilość przedmiotów wykładanych po polsku rośnie z roku na rok. Szkoły natomiast niemieckie uczą zasadniczo wszystkich przedmiotów — oczywiście prócz polskiego — w języku niemieckim, a naukę języka polskiego zaczynają często dopiero w drugim roku nauczania.

Jak wynika z ankiet, dzieci przynoszą do szkoły powszechnej pewien zasób wiadomości z języka polskiego, zdobytych drogą najracjonalniejszą — przez zabawę. Zaznaczyć należy, że stosunki pod tym względem poprawiają się z roku na rok. Według ankiety klasy 7 gimn. rozmawiało przy zabawach z dziećmi polskimi 30%, klasy 3 — 60%, klasy 2 powszechnej — 66%.

Szkoła redukuje wolny czas dzieci, pozbawia je możliwości swobodnej zabawy, szukania rozmów polskich w otoczeniu najbliższych rówieśników. Przyjaźnie zawierają się teraz w obrębie klasy, sposobność do mówienia po polsku staje się rzadką, ogranicza się do rozmów w sklepach czy z robotnikami, co nie pozwala nauczyć się dobrej polszczyzny. Nasuwa się tu pewne spostrzeżenie. Młodzież mieszkająca w mniejszych środowiskach łatwiej nawiązuje kontakt z kolegami polskimi, rodziców łączą nierzadko sąsiedzkie stosunki, jest częsta okazja do spotkań i zabaw. Przy przejściu dziecka do większego, zwartego ośrodka niemieckiego ustaje kontakt jego z dziećmi polskimi, dziecko wyżywa się w zupełności w obrębie swej grupy szkolnej — względnie narodowej.

Gimnazjum zabiera młodzieży najwięcej czasu, ale — jeśli wierzyć można ankietom — kontakt z środowiskiem polskim wzrasta. Przede wszystkim większość pomaga rodzicom w prowadzeniu przedsiębiorstw, załatwia różne sprawy — uczy się tam języka nienajlepszego, ale zawsze robi pewne postępy, tym bardziej, że wzrasta świadomość braków i konieczności ich usunięcia. Szukają więc kolegów i koleżanek — Polaków — przeważnie na boiskach sportowych. Na ogół okazje dobrej konwersacji polskiej są rzadkie, nauczyciel więc języka polskiego ma bardzo ciężkie warunki: nie może zresztą poświęcić nauce języka zbyt wiele czasu, gdyż musi opanować cały szereg wiadomości pozajęzykowych, przepisanych programem.

Szkole musi przyjść z pomocą dom rodzicielski. Pewnie, że wpływ szkoły nie jest tu decydujący, drogą jednak perswazji na patronatach można skłonić rodziców, aby znaleźli dla swoich dzieci możność rozmawiania poprawnym językiem polskim.

Dom zresztą może być pomocny w wielu wypadkach: dla uczniów słabszych wyszukuje często polską stancję, choć korzyść jej — według ciekawego głosu ankiety — nie zawsze najlepsza, bo uczeń rzadko bywa w domu. Również słuszna uwaga jest o korepetycjach, że nie nauczą mówić, bo przerabia się na nich przeważnie zadania pisemne. Ciekawe są rady uczniów w ankiecie, aby korzystać z każdej sposobności mówienia po polsku — w sklepach, urzędach państwowych, na dworcu, na poczcie itd. Uczniowie, którzy byli na obozach, podkreślają wyniesione stąd korzyści.

3. Metody nauczania szkolnego.

Mając ograniczony wpływ na dziedzinę może najistotniejszą — konwersacji uczniów — szkoła musi wytężyć wszystkie siły, aby w warunkach istniejących uzupełnić istniejące braki. Przede wszystkim obowiązek ten obciąża nauczycieli języka polskiego. Że w pracę swą muszą włożyć całą swą energię, nie wymaga uzasadnienia. Chodzi jednak o to, aby wysiłek ich był jak najbardziej celowy, dał jak najlepsze wyniki. Jednym słowem chodzi o metodę nauczania języka polskiego w gimnazjum z niemieckim językiem nauczania, gdyż problem biegłego mówienia nie da się w zupełności izolować, zahacza bowiem prawie o wszystkie działy nauczania języka polskiego, z wyjątkiem chyba pisowni.

Metoda ta — jeśli chodzi o niższe klasy szkoły powszechnej — musi być zbliżona do sposobu nauczania języków obcych, z każdym rokiem jednak upodabniać się musi do nauczania języka ojczystego. To lawirowanie między tymi dwiema zasadami wytwarza szereg problemów często nie do rozwiązania. Wymaga przede wszystkim od polonisty dokładnej znajomości obu metod.

Polonista bez zastrzeżeń przyjmie postulat nowoczesnego nauczania, zwalczający filologiczne nastawienie nauczyciela, wiszącego całe tygodnie na czytance przerabianej statarycznie. Nauczyciel języka polskiego chętnie wprowadzi w swej metodzie postulaty nauczania bezpośredniego *(maternelle, intuitive, naturelle)*, która odwołuje się do najistotniejszych sił dziecka, jego instynktu zabawy i naśladownictwa w sposób najbardziej zbliżony do uczenia języka ojczystego z uwzględnieniem odmiennej fazy rozwojowej.

Przyjrzyjmy się, jakie powstają problemy przez skrzyżowanie się tych — zresztą bliskich sobie — metod. Na pierwsze miejsce wysunie się fonetyka, która odgrywać musi dużo większą rolę niż przy nauczaniu języków obcych. W praktyce bowiem 90% uczniów kończących gimnazja nigdy nie mówi

językiem obcym, korzysta z znajomości jego jedynie przez czytanie książek. Nauka zaś języka polskiego ma na celu przełamanie zapory, jaką między społeczeństwem polskim a uczniem stanowi nieznajomość języka polskiego. Człowiek zaś napiętnowany złą wymową mówi niechętnie, trzyma się z dala, a przez to nigdy nie usprawni swego władania językiem, z drugiej zaś strony nie wyciągnie z posiadanych już wiadomości należytych korzyści. Walka o dobrą wymowę natrafia u nas na specjalne trudności. Zadaniem neofilologa jest nie dopuścić do złej wymowy, co jest osiągalne, bo przecież nauczyciel jest tu jedynym wzorem. My musimy natomiast zwalczać złą wymowę przyniesioną do szkoły, a praca taka jest o wiele trudniejsza. W klasach niższych oprzeć się należy na zdolnościach naśladowczych uczniów, w klasach wyższych możliwe są szczegółowe lekcje fonetyki, ograniczające się jednak przeważnie do momentów, które sprawiają uczniom trudności. Wygłaszanie chóralne, śpiew i cały szereg innych chwytów pedagogicznych przychodzi tu z pomocą. Przestrzec jednak należy, że tak zachwalana przez wielu metoda gramofonowa sama nie nauczy poprawnej wymowy, gdyż przy dzisiejszym stanie techniki gramofon nie może wiernie oddać spółgłosek *(Das Grammophon im Unterricht der neueren Sprachen* i *Bericht über drei Lehrgänge*... str. 6, 7, Beiheft 17, 20 der: „Neueren Sprachen"), a przecież sprawa spółgłosek sprawia Niemcom tyle trudności. Nie znaczy to, że nie należy w ogóle używać gramofonu na lekcjach języka polskiego: dzięki niemu uczniowie mogą poznać melodię, intonację języka, wykonaną artystycznie, na co dzisiejsza pedagogika kładzie dziś tak wielki nacisk. (Dok. nast.)

Dr Anna Dziembowska.

Na marginesie nauki o języku w kl. IV gimnazjalnej.

Sprawa tzw. zaimków przysłownych, poruszona już przeze mnie w z. 1 r. V „Polonisty", nabiera przy nauce w kl. IV szczególnego znaczenia, ponieważ program uwzględnia przede wszystkim wartości znaczeniowo-funkcjonalne. Znaczenie zaimka (za-imek, pro-nomen) uwydatnia się silnie jako zastępujące nazwę osoby lub przedmiotu (Klemensiewicz: *Język polski* dla IV kl. gimn., str. 7—8). Natomiast kategorie jakości oddaje najlepiej przysłówek, jest dla tej funkcji najbardziej charakterystyczną częścią mowy. Zadziwić więc musi ucznia, skąd takie wyrazy jak: tak samo, inaczej, jak bądź, byle jak, lada jak, które oznaczają jakość, a nie osobę lub przedmiot, mają w podręczniku nazwę zaimków. Fakt, że bardziej ogólnikowo od przysłówków określają jakość, nie znajduje wytłumaczenia w nazwie zaimek. Definicja zaimków przysłownych: „Zaimki przysłowne są zbliżone znaczeniem do przysłówków, ale bardziej ogólnikowe, mniej określone" zawiera pojęcia niejasne, a genetyczna (pochodzenie od tematów zaimkowych) wywołać może spostrzeżenie ucznia, że np. wyraz „człowieczy" jest rzeczownikiem, bo pochodzi od tematu rzeczownikowego. Sinko w *Małej gramatyce łacińskiej* dla wszystkich klas gimnazjalnych podając termin „przysłówki zaimkowe" stawia na pierwszym miejscu jednak

nazwę przysłówek, a definicja jest u niego zupełnie jasna: Przysłówki zaimkowe tworzy się od tematów zaimków wskazujących, pytajnych, nieokreślnych, a raczej są one przeważnie ich skostniałymi przypadkami np. *hic, hunc, hinc, illic, illuc* itd. (str. 38). Powracam do sprawy tego terminu i z tej przyczyny, że teraz i Szober w *Nauce o języku* na kl. III (str. 63—64) i na kl. IV (str. 48) wyróżnił zaimki przysłówkowe (sic), czego nie uczynił w podręcznikach na niższe klasy. W podręczniku dla kl. II na str. 78 pisze: W znaczeniu okoliczników mogą być używane 1. przysłówki, 2. rzeczowniki z przyimkiem itd., zaimków przysłownych czy przysłówkowych nie wyodrębnił. Wśród polonistów, z którymi sprawę zaimków przysłownych czy przysłówkowych omawiałam prywatnie bądź też na zebraniach Sekcji Językowej Ogniska Metodycznego Języka Polskiego w Poznaniu, a także wśród nauczycieli języka łacińskiego, francuskiego i niemieckiego nie spotkałam dotychczas ani jednego zwolennika tych terminów. Wszyscy domagają się jednolitej terminologii dla języków nauczanych w szkole średniej [1]). Sądzę, że można zaimków przysłownych w ogóle w nauce szkolnej nie wyodrębniać. Wysiłek ze strony pedagogów zmierzać powinien raczej w kierunku jaśniejszego i prostszego ujmowania zjawisk językowych niż tworzenia zbędnych kategorii i terminów gramatycznych. Przy nauce w kl. IV nasunęły mi się takie zastrzeżenia co do terminu ,,nosiciel stanu" (Klemensiewicz, str. 11), który razi niepolską budową słowotwórczą (por. niemieckie *Briefträger*). Poza tym termin ten nie uwydatnia bierności, doznawania stanu przez daną osobę, przyrostek-*ciel* spotykamy bowiem w wyrazach oznaczających istoty działające np. zbawiciel, kusiciel, dręczyciel. Dlatego uważam za odpowiedniejszy termin ,,doznający stanu".

Nauczanie w kl. IV przedstawia trudności, z jakich może nie zdawaliśmy sobie sprawy. Ujęcie nauki o języku w tej klasie wymaga od polonisty dużej znajomości logiki i psychologii. Należy tu być bardzo ostrożnym w doborze materiału, z którego wysnuwamy wnioski. Zachodzą często pewne subtelne różnice znaczeniowe, nawet możność rozmaitej interpretacji. I tak nasunęły mi się pewne wątpliwości przy zagadnieniu oznaczania jakości jednej czynności (stanu) przez wskazanie drugiej, towarzyszącej czynności (stanu) w imiesłowie przysłówkowym (Klemensiewicz, par. 30 i 13 c; Szober zagadnienia tego nie porusza). Pewne przykłady nie wydają mi się odpowiednimi, np.: Wychodzę nie żegnając się z nikim. Schodził po cztery schody od razu klnąc na czym świat stoi. Szedł do pałacu arcybiskupa patrząc w ziemię. W zdaniach tych przedstawiono po dwie czynności, towarzyszące i równoczesne, czynność wyrażona imiesłowem nie oznacza jednak jakości drugiej czynności. Wychodzenie i pominięcie zwyczaju żegnania się; schodzenie i klątwy; czynność marszu i patrzenie w ziemię to różne zjawiska fizyczne i psychiczne, dla których podniety wychodzą z różnych ośrodków mózgu, zespala je tylko doznająca i działająca jednostka. Za trafny uważam przykład: Ja zaś zostaję klęcząc na środku pokoju — gdyż klęczenie określa tu rzeczywiście fakt pozostania (pozostanie w pozycji klęczącej). Właściwy byłby przykład: szedł chwiejąc się, niewłaściwy: szedł śpiewając.

Są to drobne uwagi i spostrzeżenia, dotyczące może więcej podręczników niż nauczania. Na zakończenie chciałam wskazać pewną dziedzinę nauki o języku, którą jak zauważyłam, żywo interesuje się młodzież: jest to porównywanie pewnych form językowych z formami istniejącymi w innych znanych młodzieży językach. Gdy omawiałam w kl. IV rodzaj naturalny i gramatyczny, uczennice moje wyszukiwały przykłady, w których rodzaj gramatyczny nie jest zgodny z rodzajem

[1]) Ob. Pilch St., *Nowa terminologia gramatyczna* Eos, kwartalnik klasyczny 1935 r.

naturalnym np. to dziewczę. Rozpatrywanie tego zagadnienia doprowadziło nieoczekiwanie do spostrzeżenia przez jedną z uczennic, że język francuski nie posiada rodzaju nijakiego. Oczywiście padło zapytanie, jaka jest tego przyczyna i sprawa żywo zainteresowała klasę. Taka korelacja przynieść może bardzo wielkie korzyści, zespala bowiem zdobywaną w gimnazjum wiedzę, uczy szerszego spoglądania na zjawiska językowe, ale wymaga od polonisty nie tylko starannego opracowywania lekcji, lecz stałego kształcenia się, niezrywania kontaktu z nauką.

Dr Marian Paluszkiewicz.

Praktyczne przyczynki do współpracy polonisty z nauczycielem rysunków.

Literatura popularna oraz akcja wycieczkowa towarzystw krajoznawczych przyczynia się wydatnie do wzbogacenia wiadomości z dziedziny historii sztuki. Ważną rolę odgrywa w tym dziele także nowa szkoła, która właśnie podkreśla doniosłość wycieczek kulturoznawczych i poleca, gdzie to możliwe, oprzeć naukę szkolną w tej dziedzinie o konkretną rzeczywistość. Wdzięczne pole pracy otwiera się tu poloniście i nauczycielowi rysunków, jeżeli obu ożywia wspólne umiłowanie piękna plastycznego.

Otóż w cały czteroletni kurs nauki języka polskiego w gimnazjum da się wpleść nauka o stylach w architekturze i tę naukę można zużytkować do ćwiczeń polonistycznych. Ograniczę się w niniejszym szkicu do podstawowych stylów i postaram się przedstawić, na jakich zabytkach w Poznaniu da się ta nauka przeprowadzić.

Metodę stosowaliśmy, wspólnie z kolegą Leonem Dołżyckim, następującą: na moją prośbę zaznajomił on na lekcji rysunków grupę uczni (rysunki w gimnazjum są niestety przedmiotem nadobowiązkowym!) w formie wykładu, wyświetlania przezroczy lub rysunku na tablicy z podstawowymi cechami danego stylu. Chłopcy więc pierwszej klasy poznali i na szkicownikach sobie narysowali plan budowli klasycznej, porządek kolumn, symetrię, architraw, tympanon, tryglify itp.

Tymi wiadomościami podzielił się z całą klasą jeden z uczni rysowników ilustrując wzory stylu na tablicy. Wszyscy chłopcy w klasie rysowali w zeszytach i notowali terminy fachowe. Jako zadanie domowe przerysowali i przepisali te notatki na czysto do zeszytów polskich. Na tejże lekcji oglądali wszyscy zabytki architektoniczne w atlasach Warneckego *(Kunstgeschichtliches Bilderbuch)*.

Na następnej lekcji przechadzka jedno- lub dwugodzinna przed Bibliotekę Raczyńskich i Teatr Wielki. Tutaj obserwacja, dyskusja, notatki, szkice. Temat końcowego zadania: *Zwiedzamy klasyczne zabytki architektury w Poznaniu.*

Tą samą metodą przygotowujemy wspólnie z kolegą rysownikiem w klasie drugiej styl romański. W Poznaniu ze starych zabytków przechował się do naszych czasów tylko portal w kościele św. Jana. Za to zwiedzamy romański zamek z 20 wieku i poznajemy ukształtowanie fasady, lizeny, ugrupowanie okien, kolumny i kapitele, rzeźby zdobnicze, sklepienie krzyżowe, materiał itd.

W ten sposób poznamy później styl gotycki i zwiedzamy kościół Bożego Ciała, a możliwie i kaplicę Matki Boskiej Różańcowej oraz krużganki przy kościele Podominikańskim. Chłopcy sami, prywatnie, oglądają kościół Panny Marii na Ostrowiu Tumskim i kościół ewangelicki św. Pawła na ul. Fredry.

Na wiosnę z klasą drugą przerabiamy renesans i zwiedzamy Ratusz, portal w pałacu Górków jeśli się uda — nagrobki w Katedrze, stropy kasetonowe w starych kamienicach na Starym Rynku, chłopcy oglądają Collegium Minus i Medicum.

Wreszcie latem zabieramy się do baroku (kościół Farny, Pofranciszkański i bernardynów).

W klasie trzeciej odświeżamy wiadomości z pierwszej i po przypomnieniu charakteru budowli greckich zwiedzamy budynki z epoki stanisławowskiej, więc odwach na Starym Rynku, pałac Działyńskich oraz inne pałace i kamienice na Starym Rynku i sąsiednich ulicach.

Styl empirowy mało jest reprezentowany (wieża Ratusza, chrzcielnica i kazalnica w Farze). Ciekawsze już jest zwiedzanie Złotej Kaplicy i poznanie stylu bizantyjskiego, którym można zilustrować upodobania romantyków do egzotyki i średniowiecza. Tego ostatniego zaś wymowną ilustracją jest neogotycki zamek Kórnicki (18 km od Poznania).

W czwartej klasie nader pouczająca jest wędrówka po przemysłowych dzielnicach Poznania (np. Gazownia Miejska i domy mieszkalne na Grobli) dla poznania bezstylowości i brzydoty koszarowego budownictwa mieszkaniowego XIX w. oraz przemysłowych konstrukcji stalowych. W tej też klasie rozprawka Pawlikowskiego *Natura a kultura* nastręczy sposobność do zebrania przyczynków z naszego miasta, ilustrujących psucie krajobrazu wskutek wadliwego budownictwa (np. ciasne tunele pod kolejowymi nasypami na Sołaczu, handlowe kamienice na Starym Rynku przy Ratuszu lub na placu Kolegiackim), albo przeciwnie dbałość o wartości urbanistyczne (uporządkowanie placu Kolegiackiego, kształt mostu Bolesława Chrobrego z widokiem na Katedrę).

Zakończeniem całego kursu nauki o stylach może być wycieczka do Katedry, gdzie — z wyjątkiem romańskiego — znajdziemy przykłady wszystkich zasadniczych stylów budownictwa: klasycyzm frontowej fasady, gotyk bronzowych płyt nagrobkowych, renesans kamiennych nagrobków, barok w wystroju kaplic, klasycyzm w budowie ołtarzy, bezstylowość i brak smaku XIX wieku w wystroju nawy głównej.

Poloniście i malarzowi sprawia dużo zadowolenia, gdy po takim kilkuletnim planowym uwzględnianiu nauki o stylach mogą stwierdzić, że chłopcy orientują się w podstawowych ich zjawiskach i na podstawie własnego zasobu wiadomości potrafią scharakteryzować — nieomal samodzielnie, z małymi poprawkami — dany zabytek architektury.

Chciałbym jeszcze podkreślić, że tę naukę o stylach prowadzę nie jako całość zamkniętą w sobie, ale etapami, każdy styl w związku z grupą czytanek danego okresu dziejowego, i traktuję ją nie tylko jako naukę o realiach, ale głównie jako ćwiczenie w obserwowaniu, notowaniu i stylizowaniu, piśmiennym lub ustnymi swych spostrzeżeń. Nie bez znaczenia jest także sentyment uczniów dla ziem, ojczystej i jej zabytków, który się w toku tych ćwiczeń budzi lub pogłębia.

Sprawozdania i oceny.

Nowe czytanki na klasę I gimnazjum.

Juliusz Balicki i Stanisław Maykowski — *Mówią wieki*, podręcznik do nauki języka polskiego dla kl. I gimnazjalnej, Lwów 1937, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

Fr. Bielak i J. St. Bystroń — *Dawniej i dziś*, wypisy polskie dla kl. I gimn. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa, 1937.

Ludwika Kolczyńska i Emanuel Łoziński — *Książka polska* na kl. I gimnazjalną, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie 1937.

Kazimierz Kosiński i Leon Rygier, — *Przemiany*, Książka polska dla I klasy gimnazjalnej. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie 1937.

Zatwierdzone na nowy turnus czytanki polskie na kl. I gimn. w sposób szczególnie jaskrawy uwydatniają niektóre tendencje, a niekiedy nawet sugestie programu: są znacznie bardziej niż ten program „prawowierne". Ma to tę ogromną zaletę, że pozwalają uświadomić i ocenić należycie niebezpieczeństwo grożące autonomii języka ojczystego w gimnazjum ze strony rozmaitych zainteresowań ubocznych. Program określa rzeczywiście tylko „temat" wypisów na klasę I — natomiast kwestia dla nauczania literatury na tym poziomie znacznie ważniejsza, a więc „typ" czy forma czytanek zostaje ujęta bardzo ogólnikowo: że ma być to „utwór poetycki czy prozaiczny". Przy takim postawieniu sprawy ważne dla autora podręcznika stało się to, czy dany „kawałek" tematycznie nadaje się do wypisów czy nie, kwestia poziomu i wartości artystycznej z konieczności schodzi tu na drugi plan. Kwalifikowanie utworów na podstawie tematu odbywa się na ogół zgodnie z duchem programu na dwóch podstawach: wartości informacyjnej o wskazanych przez program historii epokach lub wartości wychowawczej. Stąd też, gdy się przeczyta jednym ciągiem którykolwiek podręcznik języka polskiego, sprawi on wrażenie amalgamatu dwóch książek pomocniczych: wypisów do nauki historii, rozszerzających i utrwalających materiał przyswojony w podręczniku zasadniczym, oraz jakiejś nauki obywatelsko-moralnej, zaprawionej obficie informacjami o Polsce i świecie współczesnym. Nie znajdziemy natomiast nic albo bardzo niewiele prócz przypadkowych i nie wmontowanych w całość wierszy, co by służyć mogło swoistym celom języka ojczystego. Źródłem i przyczyną tego stanu rzeczy jest fakt, że przy wysuwaniu tematów historycznych nie liczono się z istniejącą, wartościową literaturą — autorzy podręczników stanęli wobec konieczności ułożenia książki z utworów odtwarzających życie starożytnego świata, podczas gdy literatura polska takich utworów nie ma lub też przerastają one możliwości intelektualne i poczucie artystyczne młodzieży . *Maraton* jest tu szczęśliwym, ale i jedynym wyjątkiem — poza tym wszystko, co mogłoby być czy to informacją o świecie starożytnym, czy też świadectwem ciągłej aktualności jego dziedzictwa jak np. wiersze Tetmajera czy wspaniałe strofy *Podróży na Wschód* są dla młodzieży na tym poziomie zupełnie niedostępne.

Jako rozwiązanie tej zasadniczej trudności nasunęły się dwie drogi: albo tworzyć literaturę odpowiadającą wymaganiom programu przez zamawianie „czytanek" u wybitnych pisarzy współczesnych, albo „krajać", preparować wyjątki z większych całości zarówno polskich jak obcych. Obydwie te drogi może realizują cele uboczne: informują i umoralniają. Natomiast bynajmniej nie spełniają roli właściwej i najważniejszej: kształcenia przez zaznajamianie z wartościową literaturą. W wypadku pierwszym bowiem mamy do czynienia z utworami robionymi na zamówienie, w których autor musi pomieścić pewną porcję realiów, rozsadzających zazwyczaj beletrystyczną konstrukcję czytanki. Zresztą natchnienie nie zawsze da się nagiąć do potrzeb podręcznika. Preparowanie wyjątków z większych całości zaznajamia młodzież z fragmentami o zatraconej jedności artystycznej, z kalekami, szczątkami utworów.

W poszukiwaniu tych nadających się do podręcznika wyjątków autorzy niejednokrotnie przekraczają granice, które winni by zachować dla obowiązującego powszechnie kultu utworu i autora. Trudno naprawdę zgodzić się i uznać za dodatnie wychowawczo bezceremonialne wycinanie z dzieła literackiego urywków, w których pogwałcono jego logikę i jedność wewnętrzną. Nie wolno zaczynać wiersza od środka zdania, bo początek „nie pasuje". Dlatego w imię kultury literackiej, a nawet kultury ogólnej młodzieży muszę zaprotestować przeciw takiemu preparowaniu Mickiewicza czy Wyspiańskiego: „(Nie w tej postawie)... Świeci w starym Rzymie kochanek ludów" *(Pomnik Piotra Wielkiego)* czy jeszcze bardziej bezwzględnemu potraktowaniu *Nocy listopadowej* „(Podziemu prysną wraz oścież: w tym korytarzu) Wstaje Dziewa, hełm z kitą na jej karku." Szczególnie przykład ostatni (obydwa przykłady z książki Kosińskiego i Rygiera) czyni wręcz niezrozumiałą treść zdania. Tak samo nie można uznać za dozwolone wtrącanie jakichś zdań do tekstu Prusa (*Michałko* — tytuł *Przy budowie* w podręczniku Balickiego i Maykowskiego), czy „wydzielenie" połowy sonetu, bo w pierwszej mamy dyskobola, a druga jest nieodpowiednia dla młodzieży. Wobec powyżej przytoczonych faktów blednie „umoralnienie" *Maratonu*, w którym „cudne dziewice" usługujące Dariuszowi zastąpiono przez „niewolników".

W ogóle pożądany byłby bardziej pieczołowity stosunek do przedrukowywanych tekstów. Niedopuszczalne jest zniekształcanie tekstu jak np. u Balickiego i Maykowskiego. W tekście Ujejskiego (B. N.) mamy

„ . . . . Prosić pomocy.
Odmówiła Sparta" . . . .

W ten sposób powstaje pełny jedenastozgłoskowiec, ale fragment następny zaczyna się od słów . . . . Nad Maratonem". Autorowie zaś wykreślili kilka wierszy, ale starają się utrzymać ten pełny jedenastozgłoskowiec i „poprawiają" Ujejskiego: „ . . . . Prosić pomocy.
Ponad Maratonem . . . . "

Niesłuszne jest zlekceważenie ważnego przepisu ortograficznego, zachowującego końcówki — em, — emi wszędzie, gdzie wymaga tego rym, i zatracenie rymu skutkiem nieprawidłowej ortografii:

„Nad Maratonem
Wzniosło się niebo zarzewiem czerwonym"

Ułożone z takiego materiału literackiego podręczniki stanowią dla młodzieży lekturę trudną i niewdzięczną. Narzucają jej jako jedyne stanowisko wobec poznawanych utworów postawę rzeczową, uczą traktować je wyłącznie jako źródło wiadomości i interpretować fabułę jako ilustrację prymitywnego moralizatorstwa. Sprawa staje się jeszcze trudniejsza i poważniejsza, jeśli się zważy, że młodzież ze szkół powszechnych w zakresie przygotowania lekturowego jest materiałem surowym, niewyrobionym i wymagającym specjalnie celowych i świadomych metod dydaktycznych.

Kształtowanie właściwej podstawy czytelniczej, budowanie podstaw pod najprymitywniejszą nawet kulturę czytelniczą, wyrabianie wrażliwości estetycznej staje się prawie niemożliwe wobec takiego rozstrzygnięcia sprawy wypisów, które mimo wszelkie wysiłki nauczyciela na poziomie kl. I gimn. muszą być podstawą lektury, książką, którą młodzież ma w ręku na codzień. Niestety ten typ wypisów, który reprezentują podręczniki zatwierdzone w roku bieżącym, nie zadowala potrzeb młodzieży w żadnym znaczeniu. Jeśli zważymy ten smutny fakt, że zapytana o opinię o podręczniku gotowa jest ona usunąć koło 60 % czytanych utworów, to skłonnym się jest przyznać rację młodzieży mimo wszelkie narzekania na jej niedostateczne

przygotowanie do kursu gimnazjalnego. Zaprzedanie w „niewolę egipską" historii czy historii kultury mści się dotkliwie: oczywiste bowiem staje się zatracenie celów swoistych nauczania języka ojczystego, zatracenie nie do odrobienia, bo tym obowiązkiem nikt się z polonistą nie podzieli.

Te pesymistyczne uwagi wstępne mają na celu jedynie uświadomienie, że nauczyciel zdający sobie sprawę z właściwych celów swego przedmiotu powinien zająć wobec wypisów stanowisko „ostrożne"; nie może ulec sugestiom podręcznika, musi się bronić przede wszystkim przez świadomy i ostrożny wybór czytanek (tu w sukurs przyjdzie instrukcja w realizacji programu, dopuszczająca swobodę w doborze materiału z wypisów), ratować się umiejętnym i możliwie najpełniejszym wyzyskaniem listy lektury uzupełniającej. Jeśli bowiem nauczyciel będzie tak lojalny wobec podręczników jak podręczniki wobec programu, autonomia nauki języka ojczystego będzie poważnie zachwiana.

Przechodząc do omawiania poszczególnych podręczników zaznaczyć muszę, że pomijam tu zupełnie kwestię zgodności czy niezgodności z programem, jako nie należącą do mojej kompetencji, szerzej natomiast zastanowię się nad ich wartościami dla uczącego i uczących się polskiego w kl. I gimn.

Podręcznikiem obfitującym w utwory pisane specjalnie dla celów szkolnych jest nowe wydanie książki J. Balickiego i St. Maykowskiego — *Mówią wieki*. Ale w stosunku do wydania poprzedniego (które mnie przynajmniej wydaje się najlepszym z dotychczas ogłoszonych podręczników na kl. I gimn.) autorowie wycofali się ze swego stanowiska unikającego wyjątków z większych całości. Spotkamy tu urywki z *Faraona*, *Anielki*, *Syzyfowych prac*, *Ferenike i Pejsidoros*, *Michałka*, *Juliusza Cezara Jelusicha* itd. Konstrukcja książki zupełnie inna; nie ma już konsekwentnego treściowego wiązania czytanek w cyklach starożytnych i polskich. Stąd układ i dobór czytanek w cyklach polskich (w obecnym wydaniu noszących nazwę *Głosy z ojczyzny*) w znacznej mierze robi wrażenie przypadkowego. Nowych czytanek obficie dostarcza Z. Kossak-Szczucka. *Zdobywcy wiedzy* — czytanka trudna, nudna, pozbawiona akcji i wszelkich, jeśli pominiemy drobne ciekawostki, momentów interesujących, nie może się wylegitymować nawet wartością informacyjną, ilustruje bowiem tak drobny szczegół „kultury" babilońskiej, że chyba niewiele z tego korzysta nauczyciel historii. Dość ciekawe informacje, które mogą zainteresować młodzież, podaje czytanka *Z życia szkolnego w Atenach*, natomiast poważne wątpliwości budzi czytanka *Pod Zadwórzem*. Informuje wprawdzie, że Słowacki napisał *Grób Agamemnona*, w którym mówi coś o Termopilach, ale nie odtwarzając strategicznej doniosłości bitwy pod Zadwórzem i znaczenia bohaterskiego oporu majora Abrahama, daje jedynie apoteozę samobójczej śmierci, co trudno uznać za ideał cnoty żołnierskiej. Z czytanki *Drogi rzymskie* można się dowiedzieć o Auguście, o tym, że Agryppa był jego zięciem i że w rzymskim imperium budowano drogi. I to jej jedyna zaleta. Niejasna jest racja, dla której urywek z Rydla (*Przedstawienie Persów w Atenach*) zastąpiono bardzo słabą czytanką Nowakowskiego na ten sam temat. Próba zbliżenia i ułatwienia tematu przez wprowadzenie chłopca biorącego udział w technicznej organizacji przedstawienia jest zupełnie chybiona. Ciekawa skądinąd czytanka Witwickiego (*Koledzy Hipponikosa*) jest za trudna dla młodzieży w tym wieku, subtelne i pełne kultury ujęcie różnic między filozofią sofistów a postawą Sokratesa nie może liczyć na należyty oddźwięk. Ładna i żywa w swojej prostocie mimo chybionego zakończenia jest czytanka Dąbrowskiej *Wilczęta z Czarnego Podwórza*. Fałszywy i przykry ton przesadnego demokratyzmu i płytkiego, sentymentalnego kultu pracy wprowadza czytanka Choynowskiego *Wycieczka szkolna*. W ogóle w obecnym wyda-

niu spotkamy znacznie więcej czytanek o wartości wyłącznie informacyjnej lub moralizatorskiej. Najciekawiej przedstawia się cykl grecki, choć szkoda, że tak słabo spożytkowano „Iliadę" i „Odysseę" i że gwoli moralności przepołowiono sonet Tetmajera. Gorzej wypadł cykl rzymski, a najgorzej cykle współczesne, dobierane przypadkowo i bez żadnych kryteriów artystycznych, choć w tym zakresie nie istnieją jakieś wyraźne więzi programowe. W ogóle zestawiając obecną redakcję podręcznika z poprzednią żałować wypada i dawnego układu, i całego szeregu ciekawych oraz barwnych czytanek, zastąpionych zupełnie niesłusznie przez pozycje o znacznie mniejszej wartości czytelniczej.

Podręcznik Kolczyńskiej i Łozińskiego, petryfikujący i sankcjonujący w tytule brzydki zwrot uczniowskiego żargonu *Książka polska*, nasuwa cały szereg wątpliwości dydaktycznych. Brak tytułów poszczególnych cyklów utrudnia młodzieży zorientowanie się w układzie książki i syntetyczne ujęcie całości cyklu. Dwa pierwsze cykle poświęcone są współczesności; rażą tu jako za trudne fragmenty o charakterze dokumentarnym (Piłsudski, Składkowski), nadmiar czytanek opisowych, pozbawionych zupełnie akcji (jak np. *Zwycięski lot*, *W łodzi podwodnej*, *Na skoczni*). Obydwa te cykle, z których pierwszy odtwarza walki o niepodległość, drugi współczesność polską, są mało dynamiczne, nie nasuwają właściwie żadnych problemów wychowawczych ani artystycznych. Szczególnie strona wychowawcza nie może zadowolić nawet najskromniejszych wymagań. Czytanka Morcinka *(Na miedzy)* reprezentuje jakiś kłamliwy pacyfizm, kryjący i kultywujący wewnętrzne zadrażnienia. Brak zdecydowanego stanowiska wobec problemu granicy i zaognionych stosunków sąsiedzkich nie daje się pokryć sentymentalną historią o krzyżu wznoszonym na granicy. Fałszywy humanitaryzm kapitana powstrzymującego w czasie manewrów zatopienie łodzi dla uratowania ptaszków budzi wątpliwości co do „cnoty żołnierskiej" gloryfikowanej postaci. Drażniący w swym skrajnym prymitywizmie demokratyzm propaguje czytanka E. Szelburg-Zarembiny *(I mój, i twój)* opisująca chwilę, kiedy więź braterstwa pracy poczuło dwoje dzieci: syn inżyniera i córka maszynisty. Za wręcz niepedagogiczną uznać trzeba czytankę Meissnera *Na skoczni*, opisującą, jak widzowie skoków narciarskich śmiechem witają upadek zawodnika. To samo można powiedzieć o czytance Birkenmajera *Jak walczyłem pod Termopilami*, opartą na niesmacznym pomyśle przetransponowania historii Leonidasowego bohaterstwa na łobuzerską bójkę. Napisana bez wdzięku i taktu, jest bardzo nieszczęśliwym przykładem żywości i aktualności antycznego dziedzictwa.

Natomiast ciekawe i udane są dwa cykle starożytne — w pierwszym szczęśliwie dobrane fragmenty z *Faraona*, barwna i żywa czytanka Hertzówny *Po bursztyn*, wreszcie przepiękna nowela Prusa *Wagi Ofira* składają się na szczęśliwe rozwiązanie cyklu o starożytnym Wschodzie. W cyklu greckim pewne wątpliwości nasuwa rozwiązanie „Iliady" i „Odyssei", ujętych w streszczeniu ilustrowanym krótkimi, nieraz kilkowierszowymi urywkami. Poza tym cykl żywy. Cykl rzymski dobry poza nudną i rozwlekłą czytanką M. J. Wielopolskiej o Cyncynnacie; pewne wątpliwości ze względu na trudną problematykę budzić mogą dwa fragmenty Orzeszkowej *W grobie etruskim* i *Legenda*. Poza tym na cykl składają się dobrze dobrane fragmenty z Sienkiewicza i Reymonta, ciekawy i ładnie napisany artykulik Muszkowskiego *Książka w Rzymie starożytnym*, niezbyt szczęśliwym zakończeniem jest dowcip rzymski w ujęciu Górnickiego. Cykl poświęcony chrześcijaństwu obfituje w utwory b. słabe, jak np. Kasprowicza *O królu wężów*, Górskiego. *Próba* lub zbyt trudne, jak wyjątek z U. Waldo Cutler *Rycerze Okrągłego Stołu*. Pewną

przeciwwagę stanowi ciekawy fragment z *Juliana Apostaty* Mereżkowskiego, *Legenda o św. Hierominie* Szczuckiej i legenda z *Balladyny*. Zakończenie zaś cyklu i książki wierszem Rydla *W maju*, który nie ma żadnego związku ani tematycznego, ani nastrojowego z całością, ani też nie stanowi jej syntezy, psuje dodatnie wrażenie cyklów historycznych.

Najwięcej wątpliwości nasuwa książka Rygiera i Kosińskiego. Wszystko począwszy od motta *(In nova fert animus)*, niezrozumiałego dla młodzieży ani samo w sobie, ani w zastosowaniu do książki, aż po układ książki budzi poważne zastrzeżenia. Przede wszystkim ogromny procent czytanek będących wyłącznie opisem i informacją. Nawet z *Faraona* będącego dotychczas niewyczerpaną kopalnią zajmujących czytanek o Egipcie wybierają autorzy fragmenty pozbawione dynamiki, jak np. *Dzień faraona* czy skonstruowany mozolnie z pozbieranych po całej powieści opisów *Wylew Nilu*. Fragment z *Narodzin bogów* Mereżkowskiego zamieszczono dla niewiadomych racji, bo tak wykrojony, stanowi jakiś bolesny szczątek noweli, nie zawiera zaś żadnych wiarogodnych realiów. Jako odpowiedniki tego cyklu wprowadzają autorzy dwa cykle współczesne — pierwszy, nużący w swojej opisowości, zawiera wrażenia z pobytu w Egipcie Sienkiewicza i Piłsudskiego, jest ciekawą próbą ożywienia i zbliżenia „pomników wieków". Drugi natomiast, składający się z dwóch utworów: Żeromskiego *Wolna Wisła* i Gerson-Dąbrowskiej — *W bibliotece* (studia Matejki w bibliotece Jagiellońskiej), jest zupełnie niezrozumiały zarówno w doborze czytanek jak w związku z cyklem historycznym. Jak w poprzednio omówionych wypisach tu także najwdzięczniej wypada cykl grecki — szczególnie podcykle: *W krainie baśni i mitu* (jedyne zastrzeżenie — wycięcie fragmentu z *Nocy listopadowej* omówiłam wyżej), *Pod murami Troi* i *Ku dalekiej ojczyźnie*. Za pomysł ciekawy uznać trzeba przeplecenie fragmentów Homera fragmentami z *Achilleis* i *Powrotu Odysa*. W podcyklu ostatnim *(W cieniu laurów)* zastanawia zamknięcie *Redutą Ordona*. Cykle współczesne rażą niskim poziomem zamieszczonych czytanek (np. Lokajski — *Siła przyjaźni*, J. Stępowski — *Wilki morskie*), zupełną przypadkowością doboru materiału, niespodziewanym i przykrym zestawieniem utworów o różnym nastroju i wartości np. J. Piłsudski — *Rok 1920* i L. Staff — *Nadzieja śpiewa*. To samo dotyczy współczesnych odpowiedników do cyklu rzymskiego, gdzie np. legenda o koronie Lecha z *Balladyny* sąsiaduje z fragmentem z *Na przełęczy* Witkiewicza. W cyklu rzymskim i chrześcijańskim poważne zastrzeżenia nasuwają czytanki M. J. Wielopolskiej *Gajus Semproniusz Grakchus* (niezrozumiałe i niejasne są sytuacje, postacie, motywy działania), Wachowskiego — *Zegar Karola Wielkiego*, daremna próba zbeletryzowania wiadomości o Karolu Wielkim, jego podbojach, roli kulturalnej Arabów itd. Cykl ostatni *Przeszłość nie umiera*, najokropniejsza mieszanina w zakresie tematów i nastrojów (przemówienie Piłsudskiego, Wierzyński — *Werbel żałobny*, Rozkaz Rydza, *Polskie torpedowce na Bałtyku)*, zakończony jest najniespodziewaniej wierszem Mickiewicza *Ludzie na czystym polu*, o którym można powiedzieć to samo, co o motto, że młodzież nie zrozumie ani o co tu chodzi, ani po co ten wiersz zamieszczony został na końcu książki.

Ciekawy układ cechuje książkę Bielaka i Bystronia. Otwiera książkę cykl *Po wakacjach*; cykle historyczne rozdzielone są jednym współczesnym, kończy się zaś książka cyklem poświęconym podróżom ze szczególnym uwzględnieniem podróży Polaków. Pomysł takiego układu jest bardzo ciekawy, ale wykonanie szwankuje skutkiem niezbyt szczęśliwego doboru czytanek. I znów powtórzyć trzeba, że za dużo tu utworów tylko opisowych, fragmentów wycinanych z całości tylko

ze względu na informacje, że układ cyklu współczesnego sprawia wrażenie przypadkowości. Podręcznik ten ze wszystkich tu omówionych jest najbardziej erudycyjny i trudny. Poziom zarówno problematyki, wiadomości jak artystyczny o wiele przekracza możliwości młodzieży.

Spośród czytanek udanych wymienić należy naprawdę piękne opowiadanie Świętochowskisgo *Strachy Pentelikonu*, fragmenty z *Puka* Kiplinga.

Reasumując powyższe uwagi podkreślić trzeba, że we wszystkich podręcznikach najlepiej wypadł cykl grecki; jest to zupełnie zrozumiałe, ponieważ istnieje tu bogatsza i wartościowsza literatura oryginalna. Autorzy mieli więc łatwość wyboru. Szkoda tylko, że autorzy tak skąpo wydzielają urywki *Iliady* i *Odyssei*. Należałoby się bowiem liczyć z tym, że w wieku młodzieży klasy I gimn. łatwiej jest czytać Homera niż streszczenie *Iliady* lub, co gorzej, wspomnienia czy artykuły o Homerze (np. ciekawy i ładny, ale za trudny essay Wasylewskiego *Pod rozkazami Homera*). *Iliada* zaś i *Odyssea* przy odrobinie szczęścia i zapału ze strony nauczyciela mogą być najwdzięczniejszą, wzbudzającą entuzjazm lekturą. Pewna niechęć młodzieży do „takich długich wierszy" daje się łatwo przezwyciężyć, zastąpić prawdziwym zainteresowaniem i wżyciem się w ten piękny świat. I dlatego warto by było zaryzykować dużo dłuższych urywków z Homera, a zrezygnować ze streszczania poematów, szczególnie zaś z przeplatania streszczenia kilkowierszowymi urywkami.

Cykle rzymskie są na ogół słabsze ze względu na mniejsze możliwości wyboru z istniejącej literatury. Cykle współczesne zaś najsłabsze i to zarówno ze względu na sproblematyzowanie współczesności jak i wartości artystyczne i wychowawcze, oraz prawie zawsze brak powiązania z cyklami historycznymi.

J. Kulczycka-Saloni.

S. Tync, J. Gołąbek, J. Duszyńska: *Elementarz* — dla I klasy szkół powszechnych wiejskich. Książnica Atlas — Lwów-Warszawa. 1937 r.

W tym Elementarzu trudno samodzielnie wykryć, jakie były tendencje autorów. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że chodzi tu jedynie o podział techniczny. A mianowicie: część wstępna obrazkowa, wprowadzenie liter i powiastki jako wyćwiczenie. W części wstępnej znajduje się szereg obrazków, które mają być nawiązaniem do pracy. Według tych obrazków praca skupia się około domu, szkoły, stawu, lasu itp. „Ośrodkiem centralnym wszystkich tematów jest dziecko oraz jego stosunek do osób, zwierząt, rzeczy i wszystkich przejawów w jego najbliższym otoczeniu" („Przewodnik metodyczny do Elementarza"). Dalsze części elementarza uczą czytania i ćwiczą w nim na szeregu mniej lub więcej zajmujących powiastek. Ale te rzeczy muszą być uwzględnione w każdym podręczniku do nauki czytania. Szukamy więc innej myśli przewodniej. Chcemy się dowiedzieć, co autorzy dają dziecku więcej prócz metody czytania. Trudno się w tym zorientować. Musimy znowu zajrzeć do „Przewodnika", który nam przygotowali autorzy. Tam dowiadujemy się, że Elementarz jest tak ułożony, by mógł ułatwić nauczycielowi pracę przy pomocy zamierzeń, które się mogą układać według wyżej poruszonych tematów. Ten pomysł jest dobry, szczególniej jeśli jest poparty ciekawymi i wszechstronnie dobranymi tekstami. Ta wielostronność i ogólna przydatność trochę być może wpłynęła na jednostajność i bezbarwność zdań, jak na przykład „o misie", „o sicie", str. 28, 29, chociaż wiele czytanek jest zajmujących, o pogodnej, ciekawej akcji, jak: „o koszu", „bałwanie" str. 53, 54.

Również dobrym pomysłem jest zastosowanie samodzielnych ćwiczeń dla ucznia.

Ćwiczenia samodzielne mają duże znaczenie dla klas niżej zorganizowanych na tak zwane ciche zajęcia, gdyż są ogromnym ułatwieniem dla nauczyciela, dostar-

czając dzieciom tematu do pracy. Ale i dla klas zwykłych są ważne, gdyż uczą dzieci pracy samodzielnej, przygotowując je do dawania sobie rady w życiu. Ćwiczenia te umieszczono w drugiej części książki, kiedy dzieci już czytają i mogą same odczytywać polecenia i spełniać je dokładnie, gdyż takie prace samodzielne muszą być tak ułożone, by nie były dla dziecka zagadką o wielorakim rozwiązaniu, lecz pozwalały na odpowiedź wiążącą się z treścią przerobionego tekstu, a służyły tylko do utrwalenia i wyćwiczenia uprzedniego tematu. W Elementarzu często ćwiczenia nie są odpowiednie, a to przez sposób poleceń, które nie wiadomo kto ma odczytywać. Czy mają być one wskazówką dla nauczyciela, czy też robotą dla ucznia. Jeśli to rada dla nauczyciela, to mogłaby być umieszczona w „Przewodniku" — a jeśli dla ucznia, to polecenia są zbyt trudne i skomplikowane. Na przykład na stronicy ozdobionej rysunkami pięciu różnych tarcz zegarowych o różnym ustawieniu wskazówek znajduje się taki tekst:

„Zegar duży tyku-tyk
zegareczek cyk-cyk-cyk
duże dzwony
bim-bam-bam
małe dzwonki
jak skowronki
dziń-dzi-liń-dzi
dziń-dzi-liń-dzi
dziń-dzi-liń"

A pod tekstem następujące ćwiczenie: 1. Wypisz z wiersza nazwę ptaka. Ułóż o nim dwa zdania. — Czy nie zbyt wielka odległość między zegarem a skowronkiem?

Na końcu Elementarza jest sześć stronic ćwiczeń podsuwających tematy na godziny cichych zajęć. Wymagają one od dziecka przeważnie rysunku i odpowiedzi piśmiennych na pytania. Jest sporo też poleceń lepienia z gliny czy plasteliny różnych przedmiotów, oraz wykonania niektórych zabawek: chorągiewki z papieru, łańcucha ze słomy, fujarki i innych.

Elementarz przeznaczono na wieś. Jaka jest postawa dziecka na wsi, wiemy o tym dobrze. Zdajemy sobie sprawę, że należało by ją zmienić z ociężałej i smutnej na radosną i pełną życia. Nie tylko pracować ma nad tym nauczyciel i szkoła. Książka też wiele wskazać może. Jak to zrobić, kiedy trzy czwarte książki to teksty bardzo ograniczone w treści z powodu małej jeszcze znajomości liter. Przybywa tu z pomocą ilustrator. Praca jego jest równorzędna z pracami autora tekstów. Czego autor dopowiedzieć nie może z racji małego zapasu wyrazów, ograniczonego jeszcze brakiem wielu dźwięków, to ilustrator swym ołówkiem podtrzyma, doda treści i rozwinie.

W książce omawianej największą jej wadą są ilustracje — nudne, czarne, smutne. A potem brzydkie. Brzydkie dzieci i brzydkie zwierzęta. Nic prócz odgadywania treści nauczyć się z nich uczeń nie może.

Tata stoi senny, oparty na lasce. Mama może nie być mamą, gdyż trzyma w ręku wiązankę kwiatów czy makówek. Dzieci są ospałe, obojętne, rzeczywiście takie, jakie bywają na wsi. Jadają w pojedynkę, najczęściej na progu. Ani razu nie gromadzi się rodzina przy stole nakrytym do wspólnego posiłku. W szkole też stoją w kolejce zniechęcone i smutne z garnuszkami w ręku, czekając na posiłek jak za wojennych czasów.

Duże rysunki, przedstawiające orła polskiego i portret Marszałka Piłsudskiego, są niedobrze umieszczone. Nie zachowano tu odpowiedniego dystansu dając obok teksty kłócące się treścią z tematem rysunków.

Źle są również wykonane rysunki rebusów, gdyż użyto tu tej samej techniki i wielkości co przy rysunkach ilustrujących treść. Stąd są często nie do odczytania.

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

W osobnej książeczce pt. ,,Przewodnik metodyczny do podręcznika ,,Elementarz dla 1 klasy szkół powszechnych wiejskich" — autorzy dali wskazówki do swego Elementarza. Niewielka ta książeczka, licząca 56 stron, zawiera następująco rozdziały:

1. Wstęp — omawiający układ podręcznika.
2. Uwagi szczegółowe na okres przygotowawczy i wprowadzenie liter i głosek.
3. Powiastki.

We wszystkich tych działach autorzy omawiają sposoby przeprowadzania lekcji i podsuwają tematy odpowiednich ćwiczeń językowych i pogadanek służących do rozwoju dziecka. *Z. Karpowiczowa.*

Prace polonistyczne — Nakł. ,,Koła Polonistów" w Łodzi, 1937.

Prace polonistyczne, wydane przez łódzkie ,,Koło Polonistów" w momencie przeobrażania się tegoż w Oddział Tow. Polonistów R. P., odzwierciedlają zarówno dążność do zaprezentowania cennego dorobku kulturalnego Łodzi jak i do wykazania żywotności naukowo-literackiej i dydaktycznej tamtejszego ośrodka polonistycznego.

Obszerny tom, zawierający przeszło 450 stron druku, składa się z 3 części, zatytułowanych: 1) Rozprawy i materiały naukowe; 2) Z doświadczeń i przemyśleń nauczyciela polonisty; 3) Materiały do życia kulturalnego m. Łodzi.

Na tym miejscu zajmiemy się działem drugim. Otwiera go rozprawka J. Z. Jakubowskiego: *Regionalizm w nauczaniu języka ojczystego.* Autor wychodzi z założenia, że regionalizm — w przeciwieństwie do partykularyzmu i separatyzmu— chce szerzyć swoje wskazania w obrębie państwa nie rozrywając jego jednolitości ani nie dążąc do samowystarczalności poszczególnych regionów. Ponieważ w człowieku, który zdobył wykształcenie średnie, powinny zdaniem autora odnaleźć się trzy warstwy kulturalne: regionalna, narodowo-państwowa i międzynarodowa, uważa tedy ogarnięcie regionalnego kręgu kultury za pierwsze zadanie wykształcenia. W tym sensie regionalizm nie jest tylko kontemplacją przeszłości ani naiwnym entuzjazmowaniem się zwyczajami regionalnymi, lecz podstawą tworzenia pełnej osobowości ludzkiej.

Przechodząc do roli regionalizmu w nauczaniu języka ojczystego autor stwierdza wydatne jej uwzględnienie w dotychczasowych podręcznikach dla szkół powszechnych. Wszelako właściwe pole widzi w szkole średniej, kiedy młodzież dorasta do zrozumienia społecznej doniosłości regionalizmu, zaprawiającego do konkretnych wysiłków.

Z kolei czytamy cenne uwagi o dydaktycznym spożytkowywaniu wartości gwary regionalnej, o metodach walki z prowincjonalizmami językowymi, o wiązaniu nauki literatury z problemami regionalnymi i o rozszerzaniu przez polonistę tych zainteresowań na płaszczyznę pozaliteracką (muzyka, plastyka, hagiografia i in.).

Artykuł pióra T. Czapczyńskiego: *Łódź w świetle niektórych utworów literackich* zawiera wnikliwe i ciekawe wskazówki metodyczne dotyczące analizy szkolnej czterech utworów częściowo lub w całości związanych z Łodzią. (Reymont: *Ziemia obiecana*, Bartkiewicz: *Złe miasto*, Strug: *Dzieje jednego pocisku*, Żeromski: *Róża)*.

W pracy *Opieka społeczna nad dzieckiem na terenie Łodzi jako temat lekcji jęz. pol.* omawia W. Wrzesińska cykl lekcji jęz. pol., dla których punktem wyj-

ścia była lektura *Dzieci znikąd* H. Boguszewskiej oraz wycieczki społeczne pod hasłem „Opieka nad dzieckiem".

Momenty hagiograficzne związane z regionem łódzkim na lekcjach jęz. pol. — oto tytuł następnej rozprawy, napisanej przez Stefanię Skwarczyńską. Na wstępie autorka oświetla zasadniczo wychowawcze znaczenie problemu wskazując, że przeżycie przez młodzież ideału świętości, którego rdzeniem jest heroizm, przybliży do niej sprawę życia dla idei, przekonanie o wartości wyrzeczenia i ciasnocie egoizmu. Jeśli idzie o dziedzinę polonistyki, widzi autorka dwa momenty paraliżujące wspomniane oddziaływanie wychowawcze: traktowanie świętości w czytankach na płaszczyźnie arealności, w wymiarach nie tyle ideału, co mitu i bajki. 2) utożsamianie z ideałem kulturalnym tylko jednej epoki. Wskazawszy, jak polonista może tym trudnościom przeciwdziałać, omawia następnie postacie łódzkich świętych i możliwości spożytkowania ich kultu na lekcjach jęz. polskiego.

Częściowo tylko, bo w zakresie konfliktów społecznych, występujących zresztą i w innych ośrodkach, łączy się z terenem Łodzi inna praca: *Spojrzenie na wartości ogólnoludzkie „Nieboskiej komedii" z punktu widzenia młodzieży kl. VIII"* H. Stolarzewiczowej. — Daje w niej autorka przegląd zainteresowań literackich, które wyłoniły się u uczennic kl. VIII w związku z rozpatrywaniem problemu psychologicznego i społecznego „Nieboskiej komedii", na drodze nie tyle obiektywnonaukowego co raczej indywidualno-życiowego podejścia do sprawy. Stąd niezależnie od epok i prądów dyskusja objęła pokrewieństwa ideowe, występujące w dziełach Prusa, Dąbrowskiej, Żeromskiego, Tetmajera, Goetla, Abramowskiego, Brzozowskiego, B. Suchodolskiego.

Szkic J. Z. Jakubowskiego *Dygresje o poetach łódzkich na lekcjach języka polskiego* zawiera kilka przykładów nawiązywania przy lekturze wypisów do najnowszej poezji łódzkiej (kl. II *Pieśń świętojańska*, p. XII — K. Sowiński *Mój ojciec;* kl. III *Biały kruk* — Piechal *O tych, co tak pięknie i gorzko umarli* i i.; kl. IV Orzeszkowa *Na przełomie* — M. Braun *Łódź fabryczna)*.

Sprawom językowym poświęcone są dwie następne rozprawki: Wandy Lipiec *Wpływy języka niemieckiego w łódzkim żargonie fabrycznym i zniekształcenia językowe* i M. Gundlachówny *O znaczeniu i istocie ortografii*. Pierwsza przedstawia lekcje z zakresu słowotwórstwa w kl. I nowego gimn., na których materiałem był żargon fabryczny, druga zawiera uwagi o podstawach tworzenia przepisów ortograficznych.

Czytelnicy „Polonisty", którzy swego czasu zetknęli się na jego łamach z uwagami T. Parnowskiego o gazetce ściennej, znajdą interesujące uzupełnienie w artykule G. Thonowej *Gazetka klasowa jako ważny czynnik wychowawczy i dydaktyczny w nauce j. pol.* Autorka opierając się na konkretnych doświadczeniach omawia różne typy gazetki klasowej, te zwłaszcza, które poświęcone są zagadnieniom specjalnym.

Zakończenie części dydaktycznej zawiera dwa konspekty lekcyj na tematy łódzkie, opracowane przez W. Falleka *(Przechadzka po Starym Mieście, Muzeum Bartoszewiczów i jego założyciele)*.

Całość świadczy chlubnie o poziomie dyktycznym oraz wysiłku twórczym polonistyki łódzkiej i powinna zachęcić inne ośrodki do analogicznych poczynań.

H. Schipper.

Dr Juliusz Kijas: *Język polski w kl. III i IV gimn. (Na podstawie wyników ankiety)*, Lwów 1938, Skł. gł. księgarnia „Książka".

Wzorem lat ubiegłych wydał dr J. Kijas broszurę zawierającą wyniki ankiety przeprowadzonej w okręgu szkolnym lwowskim na temat realizacji programu jęz.

polskiego w kl. III i IV gimn. Rozpatruje w niej szczegółowo rezultaty nauczania w zakresie wypisów, lektury podstawowej i uzupełniającej, nauki o języku, ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, organizacji pracy. Zwraca uwagę na problem rozkładu materiału, korelacji z historią, zeszytu przedmiotowego, pomocy naukowych, wycieczek, zagadnień wychowawczych. Szczególną wartość posiadają wnioski praktyczne, które autor ujął w 16 punktach. Wyniki omówione przez dra Kijasa zainteresują niewątpliwie tych wszystkich, którzy zechcą skonfrontować je z *Wytycznymi realizacji programu j. pol.*, by stworzyć właściwą dla siebie organizację pracy dydaktycznej.

H. Schipper.

SPRAWY TOW. POLONISTÓW RZPL. POLSKIEJ.

Oddział Warszawski.

Dnia 18 marca br. odbyło się Walne Zgromadzenie Oddz. Warsz. Zarząd wybrany na tym zebraniu ukonstytuował się w sposób następujący: doc. dr S. Adamczewski — przew., J. Dembowska — zast., J. Rosnowska — sekret., A. Swoboda — skarbnik, J. Osuchówna — gospodarz lokalu. Ponadto objęli różne funkcje w Zarządzie pp.: J. Dziewulska, J. Kulczycka-Saloni, T. Sivert, J. Stachowski, W. Stetkiewicz, M. Szurek Wisti, P. Wroński, S. Żółkiewski. Dokooptowano p. Z. Czerwińską.

Jak w ubiegłym roku administracyjnym, praca Oddz. Warsz. będzie skupiała się w s. metodycznych, s. naukowej, s. imprez publicznych i s. gospodarczej.

Szeroki program zakreśliła sobie s. naukowa (przew. p. Kulczycka-Saloni J.), program, na który złożą się odczyty informacyjne z zakresu teorii literatury i współczesnych literatur obcych, zebrania dyskusyjne na temat reformy studiów polonistycznych, autoreferaty z pracy naukowej członków oraz kolegialna praca grup.

Sekcja licealna (przew. p. Dembowska) obok referatów metodycznych przewiduje w związku z trudnościami w realizowaniu nowego programu referaty informujące o najnowszych badaniach nad literaturą.

Sekcje gimnazjalna (przew. p. Stetkiewicz), szk. zawodowych (przew. p. Dziewulska) i szk. powszechnych (przew. p. Wroński) będą prowadziły pracę w kierunku wytyczonym w ub. roku administracyjnym.

Za specjalne zadanie postawił sobie Zarząd pozyskanie dla Towarz. Pol. jak największej liczby członków. Dyżury prezydium Zarządu odbywają się we czwartki od 14—15, dyżury czytelni we wtorki i czwartki od 17—19.

Sprawa reformy studiów polonistycznych.

Oddział Włocławski Towarzystwa Polonistów rozważywszy na posiedzeniu w dniu 4 marca br. sprawę reformy studiów polonistycznych, poruszoną przez prof. Stefana Kołaczkowskiego, uchwalił: 1) uznać sprawę tę za pilną i słuszną; 2) zwrócić się do Zarządu Głównego, aby podjął kroki w celu przyśpieszenia reformy; 3) prosić Zarząd o zamieszczenie tej uchwały w „Poloniście", aby tą drogą wezwać wszystkie oddziały Towarzystwa do poparcia stanowiska prof. Kołaczkowskiego.

Oddz. Brzeski Tow. Pol. R. P. łącznie z Brzeską Grupą Metod. Nauczycieli Jęz. Polsk. na posiedzeniu w dniu 24. III. 38 rozważał aktualną sprawę reformy studiów polonist. na uniw. Wyniki dyskusji w tej sprawie zostały przesłane Zarządowi Głównemu z prośbą o poczynienie odpowiednich kroków u władz.

Zarząd Gł. na zebraniu w dniu 4. III. br. zajmował się sprawą projektowanej reformy studiów polonist. Zostały zreferowane poglądy profesorów, którzy brali udział w publicznej dyskusji na ten temat, oraz poglądy wyrażone przez Uniw. Jana Kazimierza. Żadnych wniosków Zarząd Gł. nie powziął, gdyż projekt ministerialny tyczący się reformy studiów polon. nie był wówczas jeszcze znany. W obecnej chwili Zarząd Gł. posiada już potrzebne materiały i zajmie się tą sprawą na posiedzeniu 2. V. br.

Wydawnictwa Tow. Polonistów R. P.

Przypominamy, że Biuro Zarz. Gł. (Warszawa 1, Stare Miasto 31, konto P. K. O. nr 68) posiada na składzie nast. wydawnictwa:

1. Roczniki „Polonisty" (I, II, III — po 3 zł, IV, V, VI — po 6 zł), 2. Dańcewiczowa-Saloni-Szyszkowski: Wytyczne realizacji programu j. pol. w kl. III (1 zł), w kl. IV (1 zł). 3. Policht: Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej (1 zł), 4. Szczerbowski: Współczesna poezja polska (antologia 1915—1935, 4 zł). 5. G. Thonowa: Nowy program jęz. pol. w gimn. i jego realizacja w świetle literatury i praktyki (1 zł 60 gr), Zawadzka: Język polski w szkole średniej (Zarys bibliogr. 1930—1937, 1 zł 50 gr). Ingarden: Forma i treść w dziele lit. (Odbitka z „Życia" Lit., 1 zł). Koszty przesyłki obciążają adresata: 85 gr, za książki wymienione pod 1 i 4,40 gr inne.

Adresy.

Prosimy o obecne adresy nast. osób: Róża Bauminger (Radom), Dymitr Bandrowski (Sambor), Wagnerówna (Sambor), Knothe Maria (Będzin), Janicka Wład. (Leśna Podlaska).

Wycieczka do Italii.

Wobec dużej ilości tymczasowych zgłoszeń Zarząd Gł. przystąpił do zrealizowania wycieczki. Koszt wycieczki (paszport, przejazd, hotele, utrzymanie, zwiedzanie itd.) nie przekroczy 600 zł, przy czym Zarząd Gł. czyni starania o obniżenie tej kwoty. Po załatwieniu sprawy wycieczki w poszczególnych Ministerstwach ukaże się komunikat z oznaczeniem terminu nadsyłania zadatków i dokumentów potrzebnych do wyrobienia paszportów zagranicznych. (Dokumenty te należy już obecnie przygotować). Liczba uczestników jest ograniczona do 40 osób. Zgłoszenia nie-członków Tow. Pol. R. P. będą przyjmowane tylko w razie wolnych miejsc.

Opłata składek członkowskich.

Zarządu. Gł. zawiadamia, że członkowie, którzy do 20 maja br. nie wpłacą składek za I kwartał br. (na konto P. K. O. nr 68), nie otrzymają następnych zeszytów czasopism.